

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...

NEUE JAHRBÜCHER
FÜR
DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITTERATUR
UND FÜR
PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON
JOHANNES ILBERG UND **RICHARD RICHTER**

SECHSTER BAND



LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1900

NEUE JAHRBÜCHER
FÜR
PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

RICHARD RICHTER

DRITTER JAHRGANG 1900



LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1900

ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898) IV (1899) UND VI (1900)

- ALFRED BALDAMUS in Leipzig (II 283 307)
ALFRED BIESE in Koblenz (II 56 IV 35 361 397)
ALOYS BÖMER in Münster (IV 129 204 VI 465)
KARL BORTHEM in Thorn (II 370)
EDUARD BÖTTCHER in Leipzig (VI 505)
KARL BRANDSTÄTTER in Dresden (VI 114)
FRANZ BUCHENAU in Bremen (VI 441)
ANTON CHLEBOWSKI in Braunsberg (II 338)
OTTO CLEMEN in Zwickau (IV 117 236 510
VI 395)
HARRY DENECKE in Berlin (II 36)
HERMANN DIELS in Berlin (VI 573)
GUSTAV DIESTEL in Dresden (IV 398)
WILHELM DILTHEY in Berlin (VI 325)
ARNE DITTMAR in Grimma (IV 142 VI 154 282)
PAUL DÖRWALD in Ohlau (II 48 106 550)
OTTO DORT in Döbeln (IV 429)
DUKEER in Hadersleben (VI 510)
KARL DEJATKO in Göttingen (VI 94)
ERNST FARIAN in Zwickau (IV 24 65)
GUSTAV FASTERDING in Westerburg (IV 396)
FRANZ FAUTH in Höxter (II 151 484 IV 151
VI 168 240)
OTTO FIEBIGER in Dresden (VI 59 122)
RICHARD FÖRSTER in Breslau (VI 74)
KARL FRIES in Berlin (VI 177 241 557)
ERNST GAST in Cöthen (II 353)
BERNHARD GEISLER in Köln (IV 456)
PAUL GLÄSSER in Leipzig (II 25)
KARL GNEISE in Straßburg (VI 351)
HEINRICH GROSSMANN in Saargemünd (IV 398)
RUDOLF HANCKE in Köln (IV 382 VI 229)
PAUL HASLER in Wesel (VI 358)
WOLDEMAR HAYNEL in Emden (IV 221 241)
KARL HEINEMANN in Leipzig (IV 298)
ALFRED HEUBAUM in Berlin (VI 325)
FRIEDRICH VAN HOFFS in Koblenz (II 495)
FERDINAND HORNEMANN in Hannover (II 545
VI 1)
BERNHARD HUEBNER in Köln (VI 495)
KARL HÜNLICH in Leipzig (IV 46)
JOHANNES IMELMANN in Berlin (IV 63 116)
OTTO IMMISCH in Leipzig (II 241 VI 305)
OSKAR JÄGER in Köln (II 262)
OTTO KÄMMEL in Leipzig (II 15 125)
GOTTFRIED KENTENICH in Kempen (VI 543)
OTTO KOHL in Kreuznach (VI 549)
WILHELM KOPPELMANN in Leer (IV 441)
ANTON KRÖGER in Sarrelouis (VI 65 129 193)
KARL LAMPRECHT in Leipzig (II 118)
KARL LANDMANN in Darmstadt (II 204 IV 162)
JULIUS LEY in Kreuznach (IV 287)
GEORG LIEBE in Magdeburg (VI 175)
EDUARD LOCH jr. in Königsberg (IV 452)
KARL LOCKEMANN in Breslau (VI 574)
ALBERT LÜSCHHORN in Wollstein (II 448)
THEODOR LORENZ in Erfurt (VI 461)
ERNST MÄSCHEL in Schneeberg (IV 560)
THEODOR MATTHIAS in Zittau (II 496 VI 401)
RICHARD MEISTER in Leipzig (IV 263 312)
GEORG MERTZ in Bahlingen (IV 400 480)
AUGUST MESSER in Gießen (IV 489)
WILHELM MÜNCH in Berlin (II 177 IV 513
VI 513)
WILHELM NESTLE in Ulm (IV 177)
EMIL OEHLEY in Köln (IV 121 VI 566)
FRIEDRICH PAULSEN in Berlin (II 129)
HERMANN PETER in Meissen (II 296)
ROBERT PETERSEN in Wilhelmshaven (II 318)
HEINRICH PIGGE in Aschendorf (II 443)
THEODOR PRUSS in Friedenau (IV 298 394)
ALFRED RAUSCH in Halle (II 457)
KARL REICHARDT in Wildungen (II 449 IV 76
VI 477)
JOHANNES REINHARD in Sachsendorf (IV 345)
ALBRECHT REUM in Dresden (IV 326)
OTTO RICHTER in Leipzig (II 233)
RICHARD RICHTER in Leipzig (II 95 164 383 510
IV 63 119 256 398 VI 296 511)
HUBERT RICK in Kempen (VI 145)
HERMANN ROSE in Lüneburg (IV 105)
EMIL ROSENBERG in Hirschberg (IV 94)

- F. W. E. ROTH in Wiesbaden (IV 168)
 WILHELM RÜDIGER in Frankfurt a. M. (II 385
 464 497)
 WALTHER RUGE in Leipzig (II 227 IV 128 VI 384)
 GOTTHOLD SACHSE in Bartenstein (IV 559)
 ERNST SCHLKE in Altona (VI 20)
 OTTO EDUARD SCHMIDT in Meissen (IV 318)
 MAX SCHNEIDEWIN in Hameln (II 537)
 HERMANN SCHULLER in Plauen i. V. (II 379)
 GERHARD SCHULTZ in Steglitz (IV 549)
 OTTO SCHULZE in Gera (II 360)
 ERNST SCHWABE in Meissen (II 1 401 IV 305
 465 524 VI 262)
 KONRAD SEELIGER in Zittau (II 79 VI 427)
 MAX SIEBOURG in Bonn (II 415 IV 501)
 JÜRGEN SIEVERS in Frankenberg (VI 239)
 THEODOR SORGENFREY in Neuhaldensleben
 (II 217 VI 374)
- ALFRED SPITZNER in Leipzig (IV 536)
 ALWIN STENZ in Cöthen (II 381)
 OTTO STOCK in Eldena (VI 450)
 JOHANNES TEUFER in Leipzig (IV 416)
 PAUL VOGEL in Schneeberg (II 271 IV 271
 VI 128 213)
 JOHANNES VOLKELT in Leipzig (II 65 VI 103)
 WILHELM VOLBRECHT in Altona (II 143 194)
 RICHARD WAGNER in Dresden (II 518)
 ALEXANDER WEINBERG in Trautenau (IV 55)
 OSKAR WISSENFELS in Berlin (VI 528)
 ALEXANDER WERNICKE in Braunschweig (IV 1
 VI 30)
 MARTIN WOHLKAB in Dresden (IV 86 VI 363)
 ULRICH ZERNIAL in Berlin (II 447)
 THEORALD ZIEGLER in Straßburg (II 289)
 JULIUS ZIEHEN in Frankfurt a. M. (II 138 328
 IV 448)
-

INHALT

	Seite
Ein unbekanntes Schülergesprächsbuch Samuel Karochs von Lichtenberg. Von Aloys Bömer	465
Ein Brief Johann Polianders an Mosellan. Von Otto Clemen	395
Andreas Dudith und die zwölfte Rede des Themistios. Von Richard Foerster.	74
Quellenstudien zu George Buchanan. Von Karl Fries	177 241
Quellenstudien zu Shakespeares Wintermärchen. Von Karl Fries	557
Leibniz als Pädagog. Von Anton Kröger	65 129 193
Eine Stiftungsrede im Jubeljahre 1900. (Zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau). Von Konrad Seeliger	427
Der Politiker Herder nach der ursprünglichen Fassung seiner Humanitätsbriefe. Von Theodor Matthias	401
Urkundliche Beiträge zu Herbarts praktischer pädagogischer Wirksamkeit. Von Wilhelm Dilthey und Alfred Heubaum	325
Der Niedergang des Gelehrtenschulwesens im sächsischen Erzgebirge um das Jahr 1830. Von Ernst Schwabe	262
Aus den Briefen eines alten Fürstenschulrektors. Von Otto Fiebiger	59 122
Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie. Von Franz Fauth	168
Eine Kantische Idealpädagogik. (Paul Natorp, Sozialpädagogik). Von Johannes Volkelt	103
Hugo Münsterberg, Psychology and Life. Von Theodor Lorenz	461
Was ist Bildung? Von Otto Stock	450
Jenseits der Schule. Von Wilhelm Münch	513
Weltwirtschaft und Nationalerziehung. Von Alexander Wernicke	30
Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit. Von Ferdinand Hornemann	1
Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen. Von Ernst Schlee	20
Vom Gymnasium der Zukunft. Von Otto Immisch	305
Zwei Stimmen zur preussischen Schulreform. Von Richard Richter	296
Eine Stimme aus dem Volke für den Humanismus. Von Hermann Diels und Karl Lockemann	573
Auch ein Urteil über Pädagogik. Von Richard Richter	511
Die Beziehungen des Bibliothekswesens zum Schulwesen und zur Philologie. Von Karl Dziatzko	94
Das Censurenfinden bei der Reifeprüfung. Ein Interpolationsverfahren. Von Eduard Böttcher	505
Bericht über die siebenunddreißigste Versammlung des Vereins rheinischer Schullehrer (1900). Von Emil Oehley	566
Der erste altphilologische Ferienkursus in Bonn. Von Bernhard Huebner	495
Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. (Zum deutschen Unterrichte.) Von Paul Vogel	218
Der deutsche Aufsatz in Untersekunda. Von Hubert Rick	145

	Seite
Über die Verwendung von Freytags Technik des Dramas im Unterrichte. Von Martin Wohlrab	363
Evers & Walz, Deutsches Lesebuch I, II, III. Von Franz Fauth	240
K. Nerger, Dr. K. Krauses deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nationalität. Von Paul Vogel	128
Grammatische Zukunftsgedanken. Von Armin Dittmar	154 282
Über Induktion im grammatischen Unterricht. Von Karl Gaeifse	351
Wie sollen wir die antiken Dichter in der Schule übersetzen? Von Gottfried Kentenich	543
Ciceros Briefe als Schullektüre. Von Oskar Weissenfels	528
Griechische Lese- und Übungsbücher. Von Otto Kohl	549
Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Erziehung. Von Carl Reichardt	477
Wirtschaftsgeschichte und soziale Frage in der Schule. Von Theodor Sorgenfrey	374
Die Friedensidee in geschichtlicher Übersicht dargestellt für die höhere Schule. Von Karl Brandstätter	114
Ein neues kulturgeschichtliches Unternehmen. (Steinhausen, Monographien zur deutschen Kulturgeschichte.) Von Georg Liebe	175
Der VII. internationale Geographenkongress. Von Walther Ruge	384
Materialien zu einer Repetition über Australien. Von Rudolf Hanncke	229
Wilhelm Goering, Die Auffindung der rein geometrischen Quadratur des Kreises. Von Jürgen Sievers	239
Die deutschen Pflanzennamen in der Schule und im Leben. Von Franz Buchenau	441
Die erziehliche Bedeutung des Zeichenunterrichts. Von Paul Hasler	358
Konrad Koch, Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. Von Dunker	510

REGISTER

DER IM JAHRGANG 1900 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

	Seite
<i>Bär</i> , Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts (Gotha 1898)	374
<i>Cramer</i> , Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder (Schiller-Ziehensche Sammlung Berlin 1898—99)	170
<i>Detter</i> , Deutsches Wörterbuch (Leipzig 1897)	219
<i>Drück und Grunsky</i> , Griechische Übungsbücher (Leipzig 1896)	549
<i>Drygas</i> , Ostermanns griechisches Übungsbuch für Tertia und Sekunda (8. Aufl. 1898)	553
<i>Eichler</i> , Griechisches Übungsbuch für III ^b und III ^a (Leipzig 1898 1899)	550
<i>Evers</i> , Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abriss (Berlin 1899)	220
<i>Evers</i> , Schillers Wallenstein erläutert und gewürdigt (2. Aufl. Leipzig 1899)	223
<i>Evers & Walz</i> , Deutsches Lesebuch I II III (Leipzig 1899)	240
<i>Fuchs</i> , Deutsches Wörterbuch auf etymologischer Grundlage (Stuttgart 1898)	219
<i>Gaudig</i> , H. v. Kleist, Shakespeare, Lessings Hamburgische Dramaturgie (Gera 1899)	223
<i>Wilhelm Goering</i> , Die Auffindung der rein geometrischen Quadratur des Kreises u. s. w. (Dresden 1899)	239
<i>Hellwig-Hirt</i> , Prosaesebuch für Untersekunda (Leipzig 1899)	225
<i>Hervig</i> , Lese- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht (3. Aufl. 1900)	551
<i>Huther</i> , Die psychologische Grundlage des Unterrichts (Schiller-Ziehensche Sammlung Berlin 1898—99)	171
<i>Koch</i> , Altgriechische Unterrichtsbriefe (Leipzig 1898)	555
<i>Konrad Koch</i> , Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport (Berlin 1900)	510
<i>Kohl</i> , Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis (1899 1900)	552
<i>Messer</i> , Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des Schul- lebens (Schiller-Ziehensche Sammlung Berlin 1898—99)	173
<i>Michaelis</i> , Neuhochndeutsche Grammatik (2. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1898)	215
<i>Moltmann</i> , Deutsche Zeichensetzung (Hamburg 1899)	216
<i>Monke</i> , Erasmus oder Reuchlin? Zur Reform des griechischen Unterrichts (Programm von Siegburg 1900)	556
<i>Müller</i> , Geschichtliches Lesebuch (Göttingen 1898)	382
<i>Hugo Münsterberg</i> , Psychology and Life (Westminster 1899)	461
<i>N. N.</i> , Das neue Gymnasium (Wiesbaden 1900)	301
<i>Natorp</i> , Sozialpädagogik (Stuttgart 1899)	103
<i>Nerger</i> , Dr. K. Krauses deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nationalität (Rostock 1898)	128
<i>Ohlert</i> , Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung (Schiller-Ziehensche Sammlung. Berlin 1898—1899)	172
<i>Schenk</i> , Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschicht- licher Grundlage (Leipzig 1896)	375 379
<i>Schiller</i> , Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie (Schiller-Ziehensche Sammlung Berlin 1898—1899)	168

	Seite
<i>Schrader</i> , Erfahrungen und Bekenntnisse (Berlin 1900)	296
<i>Schuppe</i> , Was ist Bildung? (Berlin 1900)	450
<i>Stamm</i> , Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre (Leipzig 1899)	227
<i>Steinhausen</i> , Der Kaufmann in der deutschen Vergangenheit (Leipzig 1899)	175
<i>Steinhausen</i> , Der Soldat in der deutschen Vergangenheit (Leipzig 1899)	175
<i>Stohn</i> , Lehrbuch der deutschen Litteratur (5. Aufl. Leipzig 1897)	221
<i>Ulrich</i> , Deutsche Musteraufsätze für alle Arten höherer Schulen (Leipzig 1899)	224
<i>P. Weissenfels</i> , Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia (1899)	554
<i>Wessely</i> , Kurzer Abriss der deutschen Grammatik für die Mittelklassen höherer Lehr- anstalten (Berlin 1898)	215
<i>Wilke</i> , Deutsche Wortkunde (2. Aufl. Leipzig 1899)	218
<i>Wolff</i> , Grundriss der preussisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschafts- Geschichte vom Ende des dreissigjährigen Krieges bis zur Gegenwart (Berlin 1899)	380



DIE FRAGE DER SCHULREFORM AUF DER 45. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER IN BREMEN 1899

I

GEDANKEN ÜBER DAS WESEN UND DIE ORGANISATION DES GYMNASIUMS IN UNSERER ZEIT¹⁾

VON FERDINAND HORNEMANN

Die jüngste Phase der Schulreformbewegung unterscheidet sich von den früheren vornehmlich dadurch, daß sich die moderne Naturwissenschaft auch der Schulfrage bemächtigt hat. Dadurch ist nicht allein für Einzelfragen, wie die der Überbürdung, eine exakte Lösung wenigstens möglich geworden, sondern neuerdings hat Otto Ammon in seiner Sozialanthropologie sogar versucht, die gesamte Frage der Schulreform auf Darwinistischer Grundlage zu beantworten. Nun ist freilich die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise nicht im stande, die ganze Tiefe der großen Probleme menschlicher Geisteskultur und Geschichte zu erschöpfen, aber manchen fruchtbaren Gedanken ergiebt sie doch, den ich im folgenden dankbar benutzen werde. Vor allem mahnt die Darwinistische Weltanschauung zur Vorsicht im Reformieren. Denn das, was die natürliche Auslese viele Generationen hindurch in allmählicher Anpassung an alle Lebensbedingungen gebildet hat, ist nicht willkürlich gemacht, sondern naturgemäß geworden, und muß daher im allgemeinen zweckmäßig sein. Aber weiterstreben müssen wir doch trotz aller Vorsicht; denn nach dem schönen Worte Schillers sollen wir Menschen wollend sein, was die Natur willenlos ist; Tierheit und Pflanzenwelt entwickeln sich, wir bilden uns zielbewußt weiter; je höher die Kultur steigt, desto mehr wird aus der natürlichen Entwicklung die absichtlich umbildende Reform. Damit diese aber nicht fehlgehe, gilt es vor allem, das geschichtlich Gewordene als solches verstehen zu lernen; erst daraus lassen sich die Richtlinien für den weiteren Fortschritt gewinnen. Denn nur durch geschichtliche Betrachtung kann man die großen Entwicklungstendenzen, denen der Einzelne nicht entgegenstreben darf und kann, von den Modebestrebungen des Tages unterscheiden. Ich denke, eine so begründete Schulreform hat den Anspruch, als gut Darwinistisch zu gelten.

¹⁾ Wegen Zeitmangels konnte von dem im folgenden veröffentlichten Vortrage nur der erste Hauptteil in der pädag. Sekt. der 45. Vers. deutsch. Phil. und Schulm. Donnerstag den 28. Sept. 1899 gehalten werden; mit um so größerer Dankbarkeit macht der Verfasser von dem Anerbieten der Schriftleitung, ihn ganz abzudrucken, Gebrauch.

I. DAS WESEN DES GYMNASIUMS

Wenden wir nun diese allgemeinen Gedanken auf den eben jetzt am meisten umstrittenen Teil unseres Schulwesens, das Gymnasium an, so ergibt sich zunächst die Aufgabe, das Wesen dieser Schulart mit Hilfe eines Überblicks über die Geschichte unseres Bildungswesens historisch zu bestimmen. Aber ich glaube, es ist nicht nötig, diese Aufgabe hier vollständig zu lösen, vielmehr kann ich wohl die Hauptergebnisse der Entwicklung als unbestritten von vornherein voraussetzen. Jede Berufsbildung teilt sich gegenwärtig in eine allgemeine Vorbildung und eine darauffolgende Fachbildung. Ferner hat sich von dem wissenschaftlichen Bildungswesen das wirtschaftliche mit seinen besonderen Zwecken abgesondert. In letzterem steht die Realschule mit ihren verschiedenen Formen als Vorbildungsschule der technischen Fachschule gegenüber, während das Gymnasium seit dem Anfang unseres Jahrhunderts als Vorbildungsschule zur Universität anerkannt ist. Doch ist hiermit das Wesen des Gymnasiums noch nicht genügend bestimmt. Denn in unserem Jahrhundert, das sich mit so hohem und so berechtigtem Stolz das Jahrhundert der Wissenschaft nennt, durchdringt die wissenschaftliche Vertiefung allmählich alle Berufsarten, und die alte Universität muß entweder neue Studiengebiete aufnehmen, oder besondere der Universität gleichstehende Hochschulen bilden sich für die Gebiete, welche auf der Universität nicht gepflegt werden. So ist namentlich die technische Hochschule im Begriff, sich innerlich und äußerlich gleichberechtigt der Universität zur Seite zu stellen. Das zeigten noch jüngst die Verhandlungen über den Doctor rerum technicarum, und es ist kein Zufall, daß im vorigen Jahre wieder von sehr beachtenswerter Seite die Verschmelzung der technischen Hochschulen mit Universitäten befürwortet wurde. Aber vorläufig ist die geniale Idee des großen Kurfürsten, der eine Gesamthochschule für alle Wissenschaften errichten wollte, nicht verwirklicht; für jetzt ist die Universität doch noch das einzige überall und unbestritten anerkannte Institut für echte wissenschaftliche Berufsbildung; ich möchte deshalb die obige Begriffsbestimmung des Gymnasiums nur so weit ändern, daß für eine Erweiterung seines Gebietes über die Universität hinaus der Raum nicht fehlt. Das Gymnasium ist also meiner Überzeugung nach diejenige allgemeinbildende Lehranstalt, welche zu wissenschaftlichen Fachstudien, wie sie auf der Universität betrieben werden, vorbereitet.¹⁾

Habe ich das Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung hiermit richtig bezeichnet, so ist von vornherein klar, daß das Wesen des Gymnasiums nur durch seine Stellung im Bildungswesen unserer Zeit bestimmt wird, während die Unterrichtsstoffe, die es verarbeitet, an sich nichts damit zu thun haben. Erst durch eine weitere Überlegung kommen wir zu der Forderung bestimmter Lehrgegenstände.

Aus dem Wesen des Gymnasiums folgen nämlich ohne weiteres die beiden

¹⁾ Vgl. meine Schrift: Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform S. 8 ff. 49 ff.

Hauptgesetze seiner Entwicklung: 1) Es muß sich nach dem Gesamtcharakter der Wissenschaft weiterbilden; 2) Es muß alle Hauptbestandteile der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen und verarbeiten. Die Wissenschaft unseres Jahrhunderts aber hat neben dem allgemeinen Charakter aller Wissenschaft noch das besondere Kennzeichen, daß auf dem Wege von der Erfahrung zum wissenschaftlichen System gleichsam die ersten Schritte am meisten beachtet werden: die Beobachtung des Einzelnen und die Zusammenfassung der Beobachtungen zu sogenannten Gesetzen. Daher ist alle Wissenschaft in der Gegenwart induktiv. Ferner ist die gesamte Wissenschaft unserer Zeit von dem Begriffe der Entwicklung durchdrungen und getragen: sie ist durch und durch historisch oder, wenn man den Ausdruck vorzieht, genetisch. Auf dem Gebiete des Naturerkennens ist dies seit Darwin niemandem mehr zweifelhaft, aber auch die Geisteswissenschaften haben heutzutage durchaus denselben Charakter.¹⁾ Ja unser Zeitalter überhaupt trägt ein historisches Gepräge. Denn in dem gewaltigen Widerstreit zwischen dem höchsten Kraftbewußtsein des Individuums und seiner absoluten Bedingtheit durch die Außenwelt, der unsere Zeit erfüllt, kann sie nur dadurch die Zuversicht kräftigen Handelns bewahren, daß sie ihr Werk als eine fortlaufende Arbeit faßt und sich selbst als einen Idealbegriff versteht, zu dem sie sich hin zu entwickeln habe. Das ist ja aber das Wesen des historischen Sinnes, daß alles Sein als Werden, alles Bestehende als Gewordenes aufgefaßt wird.²⁾

Diesem Charakter unserer Zeit und unserer Wissenschaft muß nun nicht allein die Methode des Gymnasiums entsprechen, sondern auch die Stoffe, die es zu verarbeiten hat, werden dadurch bestimmt. Da es die Fachbildung der Hochschule überläßt, so kann sein Stoff nur die allgemeine Bildung unserer Zeit sein. Und diesen Stoff kann es, wenn es wahrhaft modern sein will, nicht anders als genetisch erfassen; es muß also alle Hauptbestandteile der europäischen Allgemeinbildung, die im Laufe der Geschichte ineinander und mit dem deutschen Geiste verwachsen sind, in seinem Unterricht verarbeiten und seine Zöglinge mit einer Vorstellung davon entlassen, daß und wie die Bildung unserer Zeit historisch geworden ist. Diese Aufgabe muß es in einer Form erfüllen, die der Gründlichkeit der wissenschaftlichen Fachstudien entspricht, zu denen es vorbereiten soll; vor allem muß es zu den Quellen selbst aufsteigen und aus diesen seine Zöglinge schöpfen lassen. Also z. B. keine Übersetzungen aus fremdsprachlichen Litteraturen, soweit deren Kenntnis zum Zwecke des Gymnasiums nötig ist!

¹⁾ Das bezeugen für die Geschichtswissenschaft z. B. Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft, Wiesbaden, Behrend 1899 S. 3; für die Sprachwissenschaft Pauls Prinzipien oder Brugmanns Grundriss; für die Grundlage aller Geisteswissenschaften, die Psychologie, Wundts Grundriss der Psychologie. Wie Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft auf Grundlage des Entwicklungsbegriffes anfangen sich zu durchdringen, zeigen Werke wie die erwähnte Sozialanthropologie Ammons oder Helmholtz Weltgeschichte.

²⁾ Vgl. Eucken, Lebensanschauungen u. s. w. S. 288.

Den historischen Grundcharakter der Gymnasialbildung hat H. L. Ahrens schon mit voller Klarheit ausgesprochen, als er vor genau 50 Jahren das Lyceum I in Hannover organisierte. Er kämpfte damals gegen den Irrwahn einer lediglich formalen Bildung — in den übrigens unsere modernen Reformer bisweilen zurückfallen, wenn sie nachweisen möchten, daß man an anderen Stoffen als denen des Gymnasiums ebensogut allgemeine Bildung lehren könne — und schloß seine Erörterung darüber mit dem zweifellos richtigen Satze, daß 'die Theorie der formalen Geistesbildung nicht im stande ist, die Gymnasien von der Vielfältigkeit des Lehrstoffes zu befreien, welche der Bildungsgang der Menschheit ihnen aufgenötigt hat.' Die Schüler unserer Gymnasien müssen also von dem Geiste des Christentums, der Antike, der neueren Kulturvölker — Franzosen und Engländer — und der modernen Naturwissenschaft berührt sein, sonst sind sie nicht im Sinne unserer Zeit allgemein gebildet. Ahrens nahm 1849 ohne Bedenken alle dazu erforderlichen Stoffe in seinen Gymnasiallehrplan auf, das Englische nicht ausgenommen. Heutzutage ist einerseits diese Sprache fast überall auf fakultativen Unterricht zurückgedrängt, anderseits wird der Bestand des Griechischen im Gymnasium durch die Reformagitatio des Tages in Frage gestellt. Selbst ein Mann wie Otto Ammon sagt¹⁾, das Bildungsmonopol des verknöcherten Humanismus müsse gebrochen werden. Nur der mathematisch-naturwissenschaftlich Gebildete dürfe heute für wirklich gebildet angesehen werden; 'denn dieser beherrsche das ganze Gebiet modernen Wissens, von dem jener nur einen Bezirk kenne'. Mit solcher Einseitigkeit des Naturwissenschaftlers verbindet sich im Streit um das Griechische der ganze Chor der sozialistischen Gleichmacher, die gar keinen Adel, auch den der Bildung nicht, anerkennen möchten, und der Männer des bloßen Nutzens, die bei jedem Bildungsgegenstande ausschließlich fragen: Wozu braucht ihn der Mediziner, der Jurist, der Theologe? Leider aber helfen auch manche Freunde der klassischen Studien zur Gefährdung des Griechischen mit, indem sie heute noch behaupten, was Ahrens vor 50 Jahren mit Recht sagen konnte, daß das Gymnasium 'hauptsächlich auf der Basis des klassischen Altertums seine Zöglinge zu gediegener geistiger Bildung und echter Humanität zu führen strebe'. Wer so denkt, sieht die Thatsachen nicht. Das philologische Gymnasium ist endgültig dem deuthumanistischen gewichen: die fünf Hauptbestandteile der heutigen Bildung haben nur in ihrer Gesamtheit Wert, jeder einzelne nur, insofern er in dem Werdegange unserer Kultur einer der Hauptfaktoren war und noch in ihr lebendig ist. Aber in diesem Sinne, als Teil der historisch gewordenen modernen Allgemeinbildung, müssen wir die Antike, vor allem das Griechentum, mit voller Unterschiedenheit festhalten, ja wir müssen danach streben, die Einwirkung des griechischen Geistes auf unsere Schüler zu verstärken und zu vertiefen.

Klar und schön begründet Eucken²⁾ die Notwendigkeit des Griechischen in unserer heutigen Bildung. 'Wir bedürfen', sagt er, 'gegenüber der kläg-

¹⁾ Die Gesellschaftsordnung u. s. w. S. 227.

²⁾ Lebensanschauungen der großen Denker S. 69 ff. 134 ff.

lichen Enge der Parteien weiterer Horizonte, gegenüber der Vergriffenheit der umlaufenden Werte einer Berührung mit ursprünglichem Schaffen, gegenüber ruheloser Hast und sophistischer Willkür einer Befestigung in ewigen Wahrheiten, gegenüber einer künstlichen Verwicklung des Lebens einer Rückkehr zu schlichterer Einfach: nun wohl, sollten wir zur Stärkung für solche Aufgaben nicht gern zu dem zurückblicken, was bei den Größten einfach, wesentlich, allgemein menschlich war?' Freilich an die Größten müssen wir uns dabei halten; wir dürfen nicht den oft gemachten Fehler wiederholen, dem ganzen Griechenvolke als natürliche Eigenschaft beizulegen, was thatsächlich die geistige Arbeit der Führer in höchster Anspannung errungen hat. Machen wir diesen Fehler nicht, dann enthüllt sich im Griechentum in der That ein unvergänglicher Bestand, der mit ewiger Jugendfrische fortleben und die ganze Menschheit fördern kann. Das griechische Volk zeichnet sich vor allem aus durch eine große Energie des Lebens, eine jugendfrische Lust am Wirken und Schaffen, welche auch den Fährnissen unseres Daseins gegenüber die beste Waffe ist. Mit wunderbarer Universalität ergreift der griechische Geist alle Kulturgebiete; Bewegungen, die sonst einander ausschließen, werden hier mit gleicher Kraft und Liebe aufgenommen; alle Hauptrichtungen der späteren Kulturentwicklung bis in die Gegenwart hinein finden hier ihre Anknüpfung. Solche Weite und Freiheit des Lebens galt dem Griechen selbst als sein Hauptvorzug vor dem Barbaren; zur Freiheit aber gesellte sich geschwisterlich die Klarheit, welche sich in der denkenden Erfassung der Welt äußert und die Einsicht sogar zur Seele des Lebens, die rechte Erkenntnis zur Schöpferin alles Guten macht, während das Böse als ein bloßes Verfehlen, als ein Irgehen des Urteils erscheint. Aber der Grieche wollte nicht bloß begreifen, er wollte auch schauen; zum strengen Denken gesellte sich die leichtbeflügelte Phantasie des Künstlers, auch sie nicht ohne Gesetze, vielmehr unverwandt auf Maß, Ordnung und Harmonie gerichtet. Einer solchen Gesinnung wird das Chaos zum Kosmos, alles Ungeschlachte und Fratzenhafte entflieht. Keine Kluft zwischen Innerem und Äußerem kann bestehen; die Darstellung ist nicht eine nachträgliche Zuthat, sondern die unentbehrliche Vollendung des Wesens. Zur freundlichen Zwillingschwester der strengen Wahrheit wird die Schönheit. Die Verbindung von beiden, die plastische Gestaltung geistiger Kräfte, bildet die Höhe der griechischen Arbeit. Das Schöne wird ihr zum Typus alles echten Geisteslebens; wie dort eine sichere Ruhe zusammen mit unablässiger Bewegung wirkt, ja ein Ruhen in der Bewegung, so wird es allem Leben als Ideal vorgehalten. Wie das Schöne durch sich selbst, nicht seiner Folgen wegen, gefällt und beglückt, so wird alles Geistesleben seiner selbst, nicht des Nutzens wegen, ergriffen, das Gute ohne allen Gedanken an einen Lohn um seiner inneren Schönheit willen begehrt, das Böse als an sich häßlich verworfen. So wirkt aus der griechischen Lebensanschauung das Bild eines durchaus vornehmen, zugleich kräftigen und maßvollen, eines bei großem Ernst von freudigem Glauben getragenen Lebens.

Wer wollte es leugnen, daß die Berührung mit einem solchen Volksgeiste

für die Menschen unserer Zeit von höchstem Segen wäre? Sollte sie nicht wesentlich mithelfen können, uns zu gewähren, was uns als die Sehnsucht aller aus der Gewalt und Leidenschaft der sozialen Flut, aus der sichtlichen Erstarkung des religiösen und philosophischen Zuges, aus dem Sturm und Drang des künstlerischen Schaffens entgegenschallt: mehr Glück, mehr wesenhafte Entfaltung der ganzen Menschennatur, mehr wahre, reine Humanität? Oder hat Theobald Ziegler Unrecht, wenn er seine 'Geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts' mit dem Bekenntnis schließt, daß im tiefsten Grunde noch immer Goethes reine Menschlichkeit das Ideal ist, dem wir zustreben?

Die Generation, die heute jung ist, hat die Aufgabe, diesem Ziele näher zu kommen, als wir Menschen des 19. Jahrhunderts es gewesen sind. Sollen wir ihr nun die Berührung mit dem Volksgeiste versagen, der Goethes Natur mehr als jede andere Einwirkung geklärt und erhoben hat? Sollen wir das thun, obwohl keine andere Volkskultur auch pädagogisch so geeignet ist, die Seele des Kindes und des Jünglings zu bilden, wie eben die griechische? Denn in keiner Ausprägung ist der Volksgeist für die Jugend so leicht auffassbar wie in der durch die Kunst. Alles andere, Recht, Staat und Gesellschaft, Wirtschaftsleben, Wissenschaft und Philosophie, liegt ihr ferner. Bald ist ihr Abstraktionsvermögen noch nicht entwickelt genug, bald fehlt ihr die nötige Lebenserfahrung. Selbst die Sprache als solche steht der Kunst nach, obwohl das Kind doch durch die Muttersprache in ihrem Gebiete schon heimisch geworden ist; wenigstens läßt sich die nationale Eigenart in der Sprache weit schwerer zu klarem Bewußtsein bringen als in der Kunst.

Freilich so, wie es jetzt mit dem griechischen Unterricht auf unseren Gymnasien steht, scheint er mir gerade das Wesentliche, die innere Berührung mit dem griechischen Geiste, noch nicht so weit, wie es möglich ist, zu erreichen. So verkehrt oder doch übertrieben es sein mag, was Al. Wernicke¹⁾ anführt, daß der griechische Sprachunterricht es sei, der uns daran hindere, die Schüler in die griechische Litteratur einzuführen: etwas Wahres ist doch daran; denn daß es an der wünschenswerten Leichtigkeit und Geläufigkeit des Lesens im Lateinischen so gut wie im Griechischen fehlt, ist wenigstens mein Eindruck in den Reifeprüfungen stets gewesen. Zur Abhilfe scheint mir eine jüngst erschienene Schrift von Bärwald²⁾ sehr beachtenswert. Er empfiehlt, im Anschluß an die Gedanken des Grafen Pfeil, anfangs den Sprachunterricht nur rezeptiv zu betreiben, d. h. nur lesendes und hörendes Verständnis zu erstreben; erst wenn der Schüler sich eingelesen hat, will er zum produktiven Sprachunterricht, d. h. zum Übersetzen aus dem Deutschen und zum Schreiben und Sprechen der Fremdsprache, übergehen. Ich glaube, daß dieser Vorschlag für das Lateinische sehr erwägenswert ist, für das Griechische aber unbedingt anzunehmen. Denn er kommt im wesentlichen auf das hinaus, was Ahrens am Lyceum I in Hannover Jahrzehnte lang praktisch erprobt hat. Da gab es im griechischen Anfangsunterricht kein Übersetzen ins Griechische, nur Formen-

¹⁾ Kultur und Schule S. 142 ff.

²⁾ Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht, Marburg, Elwert 1899.

lernen, soweit es zum Lesen nötig ist, sonst nur Lektüre der Odyssee, und es ist erstaunlich, wie schnell die Schüler im Homer heimisch wurden. Freilich kam in Ahrens' Unterricht noch ein zweites Prinzip hinzu, das er genial durchgeführt hatte: die Erlernung der Formenlehre durch Formenverständnis zu erleichtern und zu vertiefen. Es gelang dadurch wirklich, auch den Geist der griechischen Sprache als solcher auf die Schüler wirken zu lassen. Später ist die Ahrenssche Methode in Hannover beseitigt, aber — es ist mir Bedürfnis, dies auch hier zu bestätigen — nicht auf Wunsch der Lehrer oder im Einverständnis mit ihnen, sondern durch Verfügung von oben herab. Führt man den Ahrensschen Lehrgang wieder ein und hielt wirklich, nicht bloß auf dem Papiere, an dem Grundsatz fest, die Grammatik nur als Dienerin der Lektüre zu behandeln, so würden die berechtigten Klagen über den griechischen Unterricht bald verstummen. An Zeit hatten wir im Lyceum I nicht mehr als die neuen preussischen Lehrpläne jetzt gewähren: sechs wöchentliche Stunden von III^b bis I^a, aber es war den Schülern möglich, sich nicht allein in den Homer völlig einzulesen, sondern auch von attischen Schriftstellern mehr kennen zu lernen, als jetzt üblich ist.

Dafs die Lektüre von Übersetzungen neben den Originalen, deutsche Auführungen griechischer Tragödien durch Schüler und andere sekundäre Mittel die Einwirkung des griechischen Geistes auf unsere Jugend erhöhen können, ist gewifs richtig, der Hauptstrom derselben mufs aber natürlich vom griechischen Unterricht ausgehen, ohne den jene kleinen Hilfen ohne Zweifel in kurzem verschwinden würden.

Ist es also möglich, durch einen besser gestalteten griechischen Unterricht unsere Gymnasiasten in den Geist der griechischen Sprache und Lebensanschauung einzuführen, so wäre es gerade im jetzigen Augenblick ein Frevel an unserer Jugend und an unserem Volke, es nicht zu thun. Aber auch eine andere wesentliche Aufgabe unserer Gymnasien würde gefährdet, wenn mit dem Griechischen einer der am tiefsten wirkenden und den Geist am meisten spannenden Unterrichtsgegenstände aufgegeben würde, ich meine die soziale Aufgabe, als Auslesemechanismus im Sinne der modernen Anthropologie zu wirken.

Vor der grossen Revolution waren die Stände schroff geschieden, ein Aufsteigen aus dem einen in den andern schwer oder unmöglich und eine Auslese durch die Schule daher nicht am Platze. Erst nachdem die alte Gesellschaft aufgelöst und die neue auf dem Berufe und der Berufsbildung beruhende an ihre Stelle getreten ist, gewinnt die Schule die grösste soziale Bedeutung. Indem Otto Ammon¹⁾ die heutige Ständegliederung entwickelt, nimmt er zur Unterscheidung der drei Hauptstufen in der städtischen Gesellschaft lauter Kennzeichen der Bildung. Dasselbe sagt tiefer und klarer Schulze²⁾, indem er den ersten Stand den des Gymnasiums, den zweiten den der Realschule, den dritten den der städtischen Bürgerschule nennt. Diesem letzteren würde der Bildungsstufe nach der Bauernstand zuzurechnen sein, er hat aber nach Ammons

¹⁾ Die Gesellschaftsordnung u. s. w. S. 91 ff.

²⁾ Progr. des französ. Gymn. 1895 S. 35. Menge, Lehrpr. und Lehrg. 53, S. 22.

richtiger Darlegung eine ganz besondere Stellung im Ganzen des Volkslebens dadurch, daß er für die städtischen Stände das Menschenmaterial liefert, welches durch den Bevölkerungstrom vom Lande in die Stadt den städtischen Gesellschaftsklassen zugeführt und hier im Kampfe des Lebens verbraucht wird. So bildet der Bauernstand die Basis der ganzen modernen Gesellschaft, die sich durch eine Reihe von Ausleseprozessen fortwährend neu aus ihm erzeugt. An diesen Prozessen haben die Schulen, vor allem das Gymnasium, einen erheblichen Anteil. Denn da die Reifeprüfung des Gymnasiums Vorbedingung für wissenschaftliche Fachstudien ist, so hat es die Aufgabe, zu bestimmen, wer in den Kreis der leitenden Berufsklassen eintreten soll, wer nicht: die geistige Befähigung, die innere Tüchtigkeit der höchsten Klassen des Volkes hängt von ihm ab.

Wie hat es nun diese soziale Aufgabe bisher erfüllt? Unsere Schulstatistik giebt darüber wenig oder gar keine Auskunft. Namentlich werden die Arten der höheren Schulen gar nicht oder nur sehr unvollkommen geschieden, obwohl sie doch infolge ihrer verschiedenen Schülerkreise unter sehr verschiedenen Bedingungen arbeiten. Selbst bei ganz oberflächlicher Rechnung ist der große Unterschied zwischen ihnen leicht erkennbar. Teilt man die Gesamtfrequenz einer neunstufigen Schule durch neun, so erhält man annähernd die Zahl der zu erwartenden Abiturienten. Wendet man dies auf die Frequenzahlen an, die Mushackes Schulkalender für 1898/99 bietet, so zeigt sich, daß während der drei Schuljahre von 1894—1897 von der zu erwartenden Zahl der Abiturienten in den Gymnasien etwa 50%, in den Realgymnasien aber nur 27—28%, in den Oberrealschulen nur 11—12% das Reifezeugnis erlangt haben. Der Grund liegt offenbar darin, daß nur die Schüler, die aus den Gesellschaftskreisen des Gymnasiums kommen, regelmäßig die Absicht haben, die Schule durchzumachen, während von den Schülern des Realgymnasiums und noch mehr der Oberrealschule ein Teil dem Kreise der Realschule angehört und von vornherein möglichst früh ins Erwerbsleben übertreten will. Nun ist freilich die eben angestellte Berechnung nur sehr ungefähr richtig. Denn sie berücksichtigt nicht, daß die Unterklassen viel mehr Schüler haben als die oberen. Richtiger wird das Ergebnis, wenn man die Zahl der in Sexta eingetretenen Schüler mit der Zahl der Abiturienten vergleicht; z. B. standen im Lyceum I zu Hannover während der letzten 10 Jahre 495 Sextaner 203 Abiturienten gegenüber, d. h. etwa 41% haben das Ziel erreicht, während 59% der in Sexta Eingetretenen vorher abgegangen sind. Diese könnte man also wenigstens ungefähr den durch die auslesende Thätigkeit des Gymnasiums beseitigten Schülern gleichsetzen. Für sie ist besonders wichtig, daß sie die höhere Schule früh genug verlassen müssen, damit es noch möglich ist, einen anderen Lebensweg zu wählen. Daher ist für die auslesende Thätigkeit des Gymnasiums eine der Hauptfragen, ob die Unterklassen, etwa bis zur Quarta einschließlic, schon möglichst viele der ungeeigneten Elemente abstoßen. Unser Lyceum I steht in dieser Beziehung ziemlich günstig. Von den Schülern, die ohne Reifezeugnis abgehen, verlassen die Schule



bis IV einschliesslich $41\frac{1}{6}\%$, bis III^a einschliesslich sogar $63\frac{2}{6}\%$, für die übrigen Klassen bleiben also nur noch $36\frac{4}{6}\%$, von denen die oft so übertrieben eingeschätzte Einjährigenberechtigung nur ca. 14% liefert. Es wäre sehr zu wünschen, dafs ähnliche Berechnungen allgemein vorgenommen würden. Bestätigten sie meine Zahlen, so wäre einmal erwiesen, dafs der so viel behauptete Einschnitt am Ende der II^b im Gymnasium gar nicht existiert, und zweitens, dafs man nicht blofs aus didaktischen, sondern auch aus sozialen Gründen das Latein aus den Unterklassen nicht entfernen darf. Denn dieses Fach vor allen andern übt die für das Gymnasium notwendige auslesende Wirkung. Die Mathematik kann in den Unterklassen, in denen die Schüler für dieselbe noch nicht reif sind, nicht als auslesendes Fach gelten, die neueren Sprachen ebenfalls nicht, weil sie nicht genügend zur Reflexion zwingen, am wenigsten bei der jetzt allmählich durchdringenden imitativen Unterrichtsmethode; so bleibt also nur das Latein als Prüfstein der kindlichen Denkkraft¹⁾, und es wäre ein schwer berechenbarer sozialer Schaden, wenn es aus den Unterklassen in die III^b hinaufgeschoben würde. Aus demselben Grunde ist der Eintritt des Griechischen in der III^b schon der späteste Termin; schiebt man es in die II^b hinauf, wie jetzt gefordert wird, so tritt seine auslesende Wirkung viel zu spät ein.

Doch es kommt nicht allein auf die Zeit der Auslese an, sondern auch auf die Art ihrer Einwirkung. Dafür giebt es meines Wissens bisher nur einen Anhaltspunkt in naturwissenschaftlichen Beobachtungen: Ammons anthropologische Messungen in Baden. Diese haben gezeigt, dafs von allen Klassen der badischen Gymnasien die Primen am meisten Langköpfe enthielten, die aber häufiger braunhaarig als blond waren, insofern also dem Typus der Rundköpfe sich näherten.²⁾ Diese Kombination entspricht aber gerade dem Ideale von Anlagen, das wir unseren studierten Ständen wünschen müssen. Denn sie verbindet die 'stürmischen, antreibenden, glänzenden Geistesgaben' des germanischen Typus mit der besten Anlage der Rundköpfe, dem 'stillen, ausdauernden Fleifs'. Soweit also bisher naturwissenschaftliche Beobachtungen vorliegen, bestätigen sie den allgemeinen Eindruck, dafs unser Gymnasium seine Aufgabe als Auslesemechanismus im wesentlichen richtig erfüllt. In dem jetzt lebenden Geschlecht sind die leitenden Kreise weit überwiegend aus dem Gymnasium vor 1882 hervorgegangen, das von einem Streit mit anderen Schularten noch kaum etwas wufste; und dieses Geschlecht hat nicht nur das neue Deutsche

¹⁾ Es kommt hierbei weder darauf an, ob die lateinischen Sprachformen die logischen Verhältnisse, in denen die Gedanken stehen, besser als andere Sprachen wiedergeben, noch auf die Art, wie der Unterricht gegeben wird, sondern darauf, wie viel Reflexion der Schüler notwendig braucht, um aus den Worten den Sinn zu erschliessen. Wer z. B. in lateinischer und französischer Lektüre nebeneinander zu unterrichten hat, wie ich lange Zeit, der wird wissen, dafs der französische Satz meist schon verstanden ist, wenn nur ein Wort nach dem andern mit Hilfe des Lexikons ins Deutsche übersetzt ist, während das Lateinische eine fortwährende Verbindung der Reflexion auf die grammatische Form mit der Überlegung des Gedankenzusammenhangs erfordert.

²⁾ Ammon, Die natürliche Auslese beim Menschen, Satz 302.

Reich geschaffen, sondern auch den gewaltigen Aufschwung der wirtschaftlichen Tätigkeit unseres Volkes herbeigeführt; das Gymnasium hat also offenbar auch für die großen praktischen Aufgaben unseres Jahrhunderts im ganzen die richtigen Männer ausgelesen. Es ist deshalb für jede Reform eine wesentliche Bedingung, diese auslesende Tätigkeit nicht zu stören oder gar aufzuheben. Dieses Ziel wird aber am sichersten erreicht, wenn man das Gymnasium, unbeirrt durch alle Angriffe von rechts und links, so vollkommen wie möglich seinem Bildungszwecke gemäß gestaltet; denn eben darauf, daß es diesen richtig erfüllt, beruht ja seine soziale Bedeutung, und es hat dieser schon entsprochen, ehe die Sozialwissenschaft sich ihrer bewußt wurde.

Von diesem Standpunkt aus erscheint auch die tausendfach wiederholte Klage über das 'Gymnasialmonopol' in ihrer richtigen Beleuchtung. Solange das Gymnasium nach Stoff und Methode die beste Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Fachstudien bleibt und daher auch als Auslesemechanismus seine hohe Aufgabe richtig erfüllt, ist seine Hauptberechtigung, zu allen wissenschaftlichen Fachstudien zu entlassen, einfach selbstverständlich. Wenn dies jetzt nicht mehr allgemein anerkannt wird, so ist das zunächst Schuld des Gymnasiums selbst. Denn es hat gegenüber dem mächtigen Aufschwung des mathematisch-naturwissenschaftlichen, des neusprachlichen und des nationalen Zweiges unserer allgemeinen Bildung zu einseitig an der Antike festgehalten und schien dadurch fast eine Fachschule für Philologen zu werden. Dazu kam das ehrgeizige Streben breiter Schichten des städtischen Mittelstandes, in die Kreise der akademisch Gebildeten aufzusteigen und daher den Weg zum Studium an der Universität möglichst kurz und gangbar zu machen. So erhielten das Realgymnasium und die Oberrealschule, die beide offenbar leichter zu absolvieren sind als das Gymnasium, eine scheinbar ausreichende Grundlage für ihr Verlangen nach Gleichstellung mit dem Gymnasium, und der Berechtigungskampf begann. Demgegenüber scheint es mir unabweisbare soziale Pflicht, 1) den Widerspruch zu beseitigen, der in der Anerkennung dreier sehr verschiedener Wege zu demselben Ziele liegt, obwohl doch nur einer dieser Wege der richtigste sein kann; 2) das Ideal einer guten Gesellschaftsordnung aufrechtzuerhalten, in der jeder möglichst den Platz erhält, der ihm nach dem Maße seiner geistigen Kräfte gebührt. Wir wollen niemand von dem Höchsten ausschließen, was die Gesellschaft bieten kann, aber das Höchste würde aufhören, eben das Höchste zu sein, wenn es nicht der Preis für Leistungen wäre, die nur die Höchstbegabten ausführen können. Kein Lohn ohne Arbeit, kein Gewinn ohne Einsatz! Ohne diesen Grundsatz steuern wir der sozialistischen Gesellschaft zu.

II. DIE ORGANISATION DES GYMNASIUMS

Aus dem Wesen des Gymnasiums als Bildungsanstalt und als Auslesemechanismus folgen die Grundzüge seiner Organisation von selbst. Vor allem ist klar, daß es nicht nach Art des Frankfurter Systems mit den anderen Hauptarten höherer Lehranstalten zu einem Ganzen verbunden werden darf.

Man führt gewöhnlich dafür an, daß die Entscheidung darüber, ob ein Knabe studieren solle oder nicht, dadurch in ein Lebensalter verschoben werde, in dem man schon beurteilen könne, ob die Begabung zum Studium wirklich ausreiche. Dies ist ein Irrtum. Der Geist wird erst mit vollendeter Pubertätsentwicklung, also etwa am Ende des 17. Lebensjahres, so weit reif, daß man im allgemeinen ziemlich zuverlässig über den Grad und die Hauptrichtung der Begabung urteilen kann. Bis dahin den lateinlosen Unterbau der Reformschule auszudehnen, ist aber unmöglich. Dazu kommt, daß die Eltern in der Regel gar nicht nach der Begabung fragen, wenn sie für ihre Söhne die Schule wählen; sie folgen vielmehr ihrem sozialen Gefühle und vertrauen teils ihre Kinder der Schule an, in der sie ihresgleichen wissen, teils möchten sie durch die Wahl einer höheren Schule ihre Kinder höheren Lebenskreisen zuführen, als denen sie selbst angehören. Nun lehrt die Anthropologie, daß diejenigen Familien, welche bereits zu dem Kreise der akademisch Gebildeten gehören, eben dadurch ihre Befähigung zum Studium bewiesen haben, und diese muß nach dem Gesetz der Vererbung (von Ausnahmen abgesehen) auf die Nachkommen übergehen, da sie nicht auf individuellen, sondern auf Rasseeigentümlichkeiten beruht. Im allgemeinen werden also akademisch gebildete Väter recht thun, ihre Kinder wieder dem Studium zuzuführen. Weit weniger sind die sozial aufstrebenden Familien ihres Erfolges sicher, und ihre Kinder sind unter den durch die auslesende Thätigkeit des Gymnasiums ausgeschiedenen Schülern wahrscheinlich in der Überzahl. Aber eine solche Auslese ist im Interesse der Gesamtheit leider unumgänglich, nur ist zu wünschen, daß sie möglichst früh eintritt. Daß eben deshalb die Hinaufschiebung des Lateinischen in die III^b und des Griechischen in die II^b ein Fehler sein würde, habe ich bereits erwähnt.

Allein der Reformschule werden noch weit größere soziale Wirkungen nachgerühmt: sie soll die Kluft zwischen den Ständen beseitigen, indem sie in den unteren und mittleren Klassen Kinder aus allen Lebensschichten zusammenbringt. Diesem Gedanken stehen aber — von anderen, oft ausgeführten Gründen abgesehen — anthropologische Erwägungen gegenüber, die Ammon¹⁾ dargelegt hat. Es liegt offenbar im sozialen Interesse, den leitenden Ständen eine möglichst tiefe und umfassende geistige Bildung zu verschaffen; dies wird aber erschwert, wenn man ihre Kinder mit Kindern aus geringer gebildeten Familien mischt. 'Das Große und Bedeutende', sagt Ammon, 'reift nur im Wettbewerb mit seinesgleichen und in der Absonderung vom Gewöhnlichen.' Es ist viel notwendiger, die Ausbildung derjenigen Kinder, deren sozialer Ursprung begründete Aussicht auf günstigen Erfolg bietet, möglichst vollkommen zu machen, als jedem die Anstrengung, welche der Übergang in einen höheren Lebenskreis fordert, nach Kräften abzunehmen. Dies würde aber geschehen, wenn die Reformschule allgemein würde. Denn es ist zweifellos, daß durch die drei unteren Jahrgänge derselben leichter durchzukommen ist als durch die Unterstufe

¹⁾ Die Gesellschaftsordnung u. s. w. S. 68 f. Hier ist die Darlegung ohne Grund auf die allgemeine Volksschule beschränkt; sie paßt ebensogut auf den lateinlosen Unterbau der Reformschule.

des Gymnasiums. Dem gymnasialen Zweige der Reformschule würde daher ein minder gesichtetes Schülermaterial zufließen als jetzt der III^b unserer Gymnasien, und der mit Recht beklagte übergroße Zudrang zum Studium würde nicht vermindert, sondern weiter gesteigert werden. Dazu kommt, daß die Reformschule bis III^a Gymnasiasten und Realschüler zusammen unterrichten muß. Sie giebt also alle pädagogischen Vorteile auf, die in der durchgreifenden Organisation nach einem einheitlichen Bildungszweck von der Unterstufe aufwärts liegen. Wissenschaftliche und wirtschaftliche Vorbildung läßt sie in ihrem ganzen Unterbau trotz der grundsätzlichen Verschiedenheit beider ungetrennt; das führt notwendig zur Verkümmernng namentlich der wissenschaftlichen Vorbildung und damit zu einem schweren sozialen Schaden.

Und kann die Reformschule in ihrem gymnasialen Zweige die Bildungselemente, die sie enthält, wirklich voll ausnutzen? Auch diese Frage muß entschieden verneint werden. Da sie die beiden klassischen Sprachen erst in III^b und in II^b beginnt, hält sie ihre Schüler viel länger im Formalen fest und hemmt die Vertiefung in den Inhalt der klassischen Litteraturen weit länger als das Gymnasium. Die Reformschüler kommen, nach einem in Hannover verbreiteten Witzwort, aus dem Konjugieren gar nicht heraus. Außerdem muß von II^b an das Interesse so sehr auf die alten Sprachen konzentriert werden, daß die anderen Fächer, namentlich die Mathematik und die Naturwissenschaften, denen in Frankfurt sogar die Stundenzahl verkürzt ist, darunter leiden. Auch das Französische wird in Frankfurt durch das Mißverhältnis eines sehr breiten Unterbaues zu einem recht schmalen Oberbau geschädigt, und das Englische ist aus dem für alle Schüler verbindlichen Unterricht ganz ausgeschieden. Dies alles aber ist dem berechtigten Streben unserer Zeit nach stärkerer Betonung der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften geradezu entgegen, und der Vorwurf, gleichsam eine Fachschule für Philologen zu sein, kann der gymnasialen Linie der Reformschule mit mehr Recht gemacht werden als dem jetzigen Gymnasium. Überhaupt drängt die Zerlegung in mehrere Linien mit starker Betonung verschiedener Zweige der Bildung dazu, das Interesse zu früh einseitig zu machen; vielleicht hat daher Schulze¹⁾ recht, wenn er von der Reformschule befürchtet, sie werde den höheren Schulen überhaupt den Charakter allgemeiner Bildungsanstalten rauben und so das bewährte System der Berufsbildung, das wir nach langen Mühen errungen haben, wieder vernichten.

So ist denn die Reformschule in jeder Beziehung ein verfehelter Gedanke. Sie ist ja leider Mode, aber was Mode ist, ist deshalb noch nicht gut. Realschule (d. h. wirtschaftliche Vorbildung) und Gymnasium müssen scharf geschieden bleiben; beide müssen als einheitliche Organismen lediglich nach ihrem Bildungszweck gestaltet werden; dann erfüllen sie von selbst auch ihre sozialen Aufgaben am besten.

¹⁾ Programm des französ. Gymn. 1895. Über eine für manche Schüler wünschenswerte Vermittelung zwischen Gymnasium und Realschule habe ich mich früher ausgesprochen (Die Berliner Dezeremberkonferenz und die Schulreform S. 61 ff.). Nach meiner Meinung liegt in derselben der Kern der Berechtigung, den die Idee der Reformschule hat.

Die Hauptstufen im Lehrgange des Gymnasiums sind durch die Entwicklung des Knaben zum Jüngling vorgezeichnet. Die drei Unterklassen gehören noch zur Periode der schulmäßigen Kindheit; mit dem Beginn der Pubertätsentwicklung setzt dann die Periode des schulmäßigen Arbeitens ein, welche mit dem Ende dieser Übergangszeit, also mit vollendetem 17. Lebensjahre, abschließt. Die Prima endlich ist die Zeit des schulmäßigen Studierens. Der Knabe ist nun zum Jüngling herangewachsen, sein Geist hat sich zur Freiheit des akademischen Studiums allmählich zu rüsten. Jeder dieser natürlichen Teilung widersprechende Einschnitt im Lehrgange schädigt den Erfolg des Unterrichts; so vor allem der durch die neuen Lehrpläne eingeführte Abschluß nach dem sechsten Jahreskurse.¹⁾ Wenn überhaupt eine Prüfung in den Lehrgang eingelegt werden soll, so ist ihre natürliche Stelle der Übergang zur Prima. Schon seit langer Zeit geht auch die Reifeprüfung extensiv nur wenig über den Unterrichtskurs der Obersekunda hinaus; denn was naturgemäß in der Prüfung überwiegend zur Geltung kommt, das abfragbare Wissen, muß im wesentlichen mit Obersekunda schon angeeignet sein, die Ergebnisse eines freieren Unterrichts, wie er für Prima erstrebenswert ist, lassen sich nicht kurzer Hand im Examen aufweisen. Das Beste wäre demnach, wenn man die Reifeprüfung durch ein Reifezeugnis ersetzte und dafür statt der jetzigen Abschlußprüfung eine Übergangsprüfung zur Prima einführte. An diese wäre dann auch die Berechtigung zum Einjährigendienst zu knüpfen. Dafs darin eine Härte liegen würde, glaube ich nicht. In den letzten zehn Jahren war z. B. in der Untersekunda des Lyceums I kein Schüler, der nicht mit der Erwerbung des Einjährigenscheins noch ein Jahr Zeit gehabt hätte. Mit dem Berechtigungsschein abgehende Untersekundaner gab es aber nur durchschnittlich jedes Jahr fünf. Diese hätten der allgemeinen Prüfungskommission überwiesen werden können, vor der das Examen ohne Zweifel leichter ist als die Abschlußprüfung.

Eine weitere Hauptschwierigkeit der Organisation des Gymnasiums liegt in der Vielfältigkeit des Lehrstoffes, den der Bildungsgang der europäischen Menschheit ihm aufgenötigt hat.

Das didaktische Mittel, durch welches sie überwunden werden kann, ist die Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes, die von den tüchtigsten Schulmännern seit Herbart oft besprochen und empfohlen ist.²⁾ Das ideale Ziel ist von selbst klar: es gilt, den gesamten Vorstellungsgehalt des Unterrichts so zu verweben, daß er am Schlusse des Schulkurses im Geiste des Schülers ein wohlgeordnetes Ganzes bildet. Viele Vorschläge sind gemacht, um dies Ziel zu erreichen, aber noch nicht mit genügendem Erfolge, weil die leitenden Gedanken, welche sich aus dem Wesen und dem Zweck des Gymnasiums unmittelbar ergeben, noch nicht entschieden und konsequent genug verwertet sind.

¹⁾ Menge, Lehrpr. und Lehrg. 54 S. 8 unten.

²⁾ Vgl. zu dem Folgenden bes. Menge, L. u. L. 53 und 54 (Einheitlichkeit des Unterrichts an höheren Schulen).

Für die höchste Bildungsaufgabe des Gymnasiums, die genetische Erfassung der heutigen deutschen Allgemeinbildung (der 'Humanität in nationalem Gewande'), hat das Lateinische nur untergeordnete Bedeutung. Der Geist des Altertums hat sich in ursprünglicher Schöne nur im Hellenentum entfaltet; dieses reicht daher im Gymnasialunterricht als Vertreter der Antike im wesentlichen aus. Die Notwendigkeit des Lateinischen in der wissenschaftlichen Vorbildung weifs selbst Paulsen nicht besser zu begründen als mit dem praktischen Nutzen, den es für jedes Studium auch jetzt noch hat. Eine möglichst tiefe Versenkung in Geist und Sprache der Römer kann also nicht mehr ein Hauptziel des Gymnasiums sein, um so weniger, als die eigentümliche Gröfse des Römervolkes sich gerade im Staats- und Rechtswesen, in der Kriegskunst und in dem praktisch-wirtschaftlichen Leben offenbarte, also für die Jugend weit weniger auffassbar ist als die der Griechen. Der Hauptwert des lateinischen Unterrichts liegt vielmehr in der kräftigen Zucht, in die er das kindliche Denken nimmt, er hat daher seine bedeutendste Wirkung in den Unter- und Mittelklassen und ist hier auch für die soziale Aufgabe des Gymnasiums unentbehrlich. In den Oberklassen dagegen, mindestens in der Prima, kann er gegen das Griechische zurücktreten. Dadurch wird aber auf der Oberstufe, wo sich der Stoff natürlich am meisten häuft, schon eine gewisse Vereinfachung erreichbar.

Ferner mufs man sich stets gegenwärtig halten, dafs das Gymnasium nirgends über die Grenzen des Bildungsunterrichts hinausgehen darf. Es soll nicht mit Fachschulen wetteifern, es soll auch nicht vorwegnehmen, was das Leben den Schülern bieten wird. Das erstere ist nach Menges Meinung besonders zu beherzigen beim Lehrplan für Mathematik und Naturwissenschaft, das letztere bei dem für Geschichte und Geographie. Ich glaube, dafs selbst nach den neuesten Lehrplänen auch der Lehrstoff in den klassischen Sprachen noch nicht hinreichend beschränkt ist. Auf irgend welche umfassende Litteraturkenntnis kommt es ja nicht an, sondern auf eine möglichst innige Berührung mit dem Geiste der Antike, besonders des Hellenentums. Diese wird aber nicht gewonnen durch Anlesen vieler, sondern durch möglichst vollkommenes Einlesen in wenige Schriftsteller, aus denen die eigentümliche Gröfse der beiden alten Völker am schönsten und reinsten hervorleuchtet. Nur die durchaus unerläßlichen Schriftsteller sollten gelesen werden, diese aber recht lange, wenn möglich bis zu voller Geläufigkeit.¹⁾ Ferner sollte die Grammatik wirklich nur

¹⁾ Welche Schriftsteller sind 'durchaus unerläßlich'? Ich will wenigstens für das Griechische meine Meinung darüber aussprechen, obwohl darin stets etwas Subjektives bleiben wird, und es auch gar nichts schadet, wenn die Lehrerkollegien sich darüber verschieden entscheiden. Dafs der ältere, naivere, den Menschen eng mit der sinnlichen Umgebung verflechtende Lebensstand des griechischen Volkes, wie er in unnachahmlicher Schönheit und Klarheit in Homers Epen sich spiegelt, der Hauptgegenstand des Schulunterrichts im Griechischen sein mufs, wird allerdings niemand bestreiten. Homer mufs (wenige Abschnitte ausgenommen) vollständig gelesen, und aus ihm ein lebendiges Bild der griechischen Heldenzeit gewonnen werden (etwa wie das von Schömann in seinen griechischen Altertümern gezeichnete). Das Werden und Wachsen der neuen, von dem Geist der Be-

als Dienerin der Lektüre behandelt, aller dazu nicht nötige Stoff sollte unerbittlich beseitigt werden, was noch lange nicht geschehen ist. Beschränkte man sich dabei endlich nach dem Vorschlage Bärwalds im Griechischen durchaus und im Lateinischen etwa in den drei ersten Jahren auf die rezeptive Spracherlernung, so würde der Lehrstoff in beiden klassischen Sprachen noch weit geringer werden, als gegenwärtig vorgeschrieben ist, und die bildende Einwirkung der Antike würde in demselben Maße steigen. Wenn sich ferner jede Anstalt für die neueren Sprachen, in denen man gewöhnlich noch ziemlich planlos mit den Schriftstellern wechselt, einen festen Kanon weniger, immer wieder zu behandelnder Schriftsteller ausbildete, so wäre die Menge des Stoffes, ohne ein Lehrfach preiszugeben, in einem Maße verringert, daß die Verarbeitung desselben zu einem Ganzen nicht mehr unmöglich wäre.

Das Hauptmittel zu dieser scheint mir dem historischen Grundcharakter des modernen Gymnasiums gemäß in der Verwertung aller Ergebnisse des Unterrichts für ein Gesamtbild der Entwicklung unserer Kultur zu liegen. Einzelne Züge zu diesem Bilde wird der Unterricht auf allen Stufen und in allen Fächern, besonders im Deutschen, liefern können, um so mehr, je klarer sich alle Lehrer des höchsten Zieles der Gymnasialbildung bewußt sind, aber die Ausführung des Ganzen wird doch, wie einst Frick wollte, dem Geschichtsunterricht der Prima obliegen. In dieser Klasse wird dann nichts Neues mehr vorzutragen, sondern nur, unter kurzer Wiederholung des Gesamtverlaufs der Geschichte, eine Reihe von Kulturbildern zu entwerfen sein, in welchen aus dem ganzen übrigen Unterricht die Fäden zusammenlaufen. Bei der Schilde-

freuung und Vertiefung ergriffenen Zeit des griechischen Volkslebens ist freilich in Dunkel gehüllt, aber in der Perikleischen Epoche zeigt sich ihr Sieg entschieden. Die neue Auffassung des Religiösen und Sittlichen stellt sich zunächst in der Dichtung, vor allem im Drama, in unvergänglichen Werken dar. Darum ist Sophokles der nächste unerläßliche griechische Schriftsteller nach Homer; denn Äschylus ist im allgemeinen zu schwer für die Schule, nur in der *Selekta* (vgl. weiter unten S. 17 f.) kann er gelesen werden. Erst nach der Dichtung erhebt sich der Geist der neuen Zeit zu einer kritischen Betrachtung des eigenen Lebens und Thuns der Menschheit in der Geschichtsschreibung eines Thukydides, den ich deshalb als den dritten für die Schule unerläßlichen Schriftsteller betrachte. Aus den leichteren Partien seines Werkes läßt sich auch wohl ein Lesestoff gewinnen, der zur Einführung in den attischen Dialekt genügen und den minderwertigen Xenophon entbehrlich machen würde. Endlich erhebt sich, nachdem durch den Subjektivismus der Sophisten alle Überlieferung in Frage gestellt war, der Volkgeist zu vollendeter philosophischer Ausprägung seines tiefsten Gehaltes in den Werken des Plato und des Aristoteles. Diese Bewegung kommt in Fluß durch Sokrates. Dessen Persönlichkeit muß deshalb dem Gymnasiasten nahegebracht werden, was durch Platos *Apologie* und den *Kriton* geschehen kann. Dagegen ist das Studium des Plato im übrigen zu schwer für Schüler; nur der *Selekta* wäre es zu empfehlen. Mit Plato und Aristoteles aber ist die Höhe des griechischen Geistes erreicht, auf die Berührung mit dem es im Gymnasium ankommt, alles Folgende, auch Demosthenes, ist nicht unerläßlich. So komme ich also zu dem Ergebnis, daß der griechische Unterricht fest gegründet werden muß auf drei Säulen: Homer, Sophokles, Thukydides; findet sich die Zeit, mehr zu lesen als diese drei Schriftsteller, so ist es mit Freude zu begrüßen, aber unerläßlich sind nur noch Platos *Kriton* und *Apologie*, und es ist besser, das wenige Notwendige gut als vieles unvollkommen zu behandeln.

rung des 19. Jahrhunderts wird sich auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Teil des Unterrichts in diesen großen Zusammenhang einfügen, und so wird das oben angedeutete letzte Ziel des Gymnasialunterrichts verwirklicht: die Schüler erhalten eine Vorstellung davon, daß und wie die moderne deutsche Bildung historisch geworden ist. Ein solcher Geschichtsunterricht ist eine sehr dankbare, aber freilich auch eine sehr schwierige Aufgabe, es gehört ein ebenso vielseitig wie gründlich gebildeter Mann und tüchtiger Historiker dazu. Aber ist denn heutzutage überhaupt ein guter Geschichtsunterricht ohne weiten, viele Wissensgebiete umspannenden Blick möglich? Und sollte nicht wenigstens ein umfassend gebildeter Mann in jedem Lehrerkollegium zu finden sein?

Neben dieser historischen Verknüpfung des Lehrstoffs tritt die systematische, wie mir scheint, zurück, doch ist auch sie möglich und wird durch das Wesen der wissenschaftlichen Vorbildung gefordert. Sie hat den Nachteil, daß alle Lehrer, zumal die in der Prima unterrichtenden, gleichmäßig an ihr mitarbeiten müssen; ein planmäßiges Zusammenwirken vieler ist aber immer schwerer erreichbar als die eindringende Arbeit eines Einzelnen. Doch fördert es auch schon, wenn Teile der Aufgabe durch einzelne dazu veranlagte und geneigte Lehrer gelöst werden; das Ideal aber ist das von Meier in den Lehrproben Heft 11 aufgestellte: jedes Fach soll bis an die Pforten der Philosophie geführt werden, d. h. in jedem Stoffgebiete soll eine Bearbeitung seiner Grundbegriffe und eine vorläufige systematische Zusammenfassung derselben stattfinden, soweit die dem Schüler geläufige Vorstellungswelt es erlaubt. So sollen Keime gelegt werden, die sich im Mannesalter zu echtem wissenschaftlichen Sinn und zu dem Triebe nach einer zusammenhängenden Weltanschauung — d. h. zum philosophischen Triebe — entwickeln können. Zu diesem Zwecke werden ethische und religiöse, auch psychologische und logische Begriffe besprochen, allgemeine Betrachtungen über das Wesen und die Gesetze des geschichtlichen Lebens angestellt, aus der Lehre vom Staat und der Gesellschaft einige Hauptbegriffe erörtert, namentlich aber wird im Anschlusse an Parallelgrammatiken der grammatische Stoff begrifflich durchgearbeitet werden können.¹⁾ Für das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet des Unterrichts endlich enthält einen vortrefflichen Wegweiser zu solcher Zusammenfassung die von Schulte-Tigges bearbeitete 'Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage', deren erster Teil (Methodenlehre) 1898 erschienen ist.

Wenn die Durchführung dieser Hauptideen zu einer durchgreifenden Verknüpfung des Lehrstoffs gelingt, ist die Vielfältigkeit des Stoffes nicht mehr ein Nachteil, sondern ein hoher Vorzug der Gymnasialbildung. Daß sie aber keine Utopie ist, glaube ich gezeigt zu haben. Nur müssen nicht bloß der Lehrplan, die Lehrbücher und die gesamte Einrichtung des Unterrichts auf allen Stufen mit klarer Überlegung zu diesem Zwecke gestaltet sein, sondern auch jeder einzelne Lehrer muß in allem Unterricht von dem Geiste der modernen Gymnasialbildung erfüllt und durchdrungen sein. Denn wenn die

¹⁾ Vgl. meinen Artikel 'Parallelgrammatik' in Reins Handbuch; dort habe ich auch eine Lehrprobe gegeben.

Schüler auf den höheren Stufen fähig sein sollen, Zusammenfassungen ihres ganzen Vorstellungskreises mit Hilfe des Lehrers zu erarbeiten, so muß sie die gesamte Methode des Unterrichts von vornherein dazu geschult haben. Und zwar kommt es dabei nicht auf das allgemeine Verfahren alles Bildungsunterrichts an, sondern auf die unterscheidenden Merkmale der wissenschaftlichen Vorbildung im Gymnasium, durch welche sie zu der wirtschaftlichen Vorbildung in der Realschule in Gegensatz tritt. Für diejenigen, welche an unmittelbare praktische Verwertung der Bildung im Leben denken, ist weder eine Entwicklung des historischen Sinnes noch eine Ausbildung des theoretischen Denkens über die einfachsten Abstraktionen hinaus nötig oder — bei der auf sechs Jahreskurse beschränkten Vorbildung — auch nur möglich. Im Gymnasium aber muß von vornherein aller Stoff, soweit jedesmal das kindliche Vermögen reicht, denkend erfaßt, der Geist überall, wo es möglich ist, zu genetischer Auffassung der Dinge angeleitet und im induktiven Verfahren geübt werden. Für letzteres ist meiner Meinung nach in der Schule nicht der naturwissenschaftliche, sondern der Sprachunterricht der beste Boden. Denn in jenem fehlt es an der Fülle des Beobachtungstoffes und an der Möglichkeit, die Irrwege, welche eine induktive Naturforschung gehen muß, ehe sie das Ziel erreicht, den Schüler ebenfalls durchlaufen zu lassen. Daß auch um dieser methodischen Forderungen willen das Lateinische in den Unterklassen beizubehalten ist, will ich nur eben erwähnen.

Mit diesen Mitteln kann ein vom Geiste moderner Gymnasialbildung erfülltes Lehrerkollegium den Unterricht wirklich einheitlich gestalten, doch der tiefere Zug unserer Zeit legt noch ein anderes, sehr bedeutungsvolles Mittel der Konzentration nahe, das noch wenig gekannt und noch fast gar nicht versucht ist. Die Idee der Individualität, eine der mächtigsten Triebfedern unserer Kultur, drängt zu einer gewissen Differenzierung des Unterrichts auf der Oberstufe. Eine solche scheint gewissermaßen in der Luft zu liegen. Hat doch kein Geringerer als Münch in seinen bekannten Artikeln in der Nationalzeitung eine Art Gabelung von I^b oder auch von II^a an vorgeschlagen, nach der das Gymnasium in eine naturwissenschaftlich-mathematische und eine altsprachliche Linie ausmünden soll, deren jede aber auch die Fächer der andern in vermindertem Bestande beizubehalten hätte. Und meint doch Sallwürk im Daheim, daß die Prima beseitigt und an ihre Stelle eine zweistufige Vorbereitungsschule für das Studium treten sollte, welche in drei Abteilungen, eine altsprachliche, eine neusprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche, zerfallen müßte. Aber man merkt in diesen Vorschlägen zu sehr die Anlehnung an die drei Schulgattungen, die sich leider um die Vorbildung zum Studium streiten, deren Unterschiede aber aus ganz anderen Ursachen entsprungen sind als aus der Rücksicht auf die Individualität der Schüler. Das Richtige, was diese Gedanken enthalten, hat meiner Meinung nach H. L. Ahrens schon 1857 ausgesprochen. Das Interesse, sagt er, das, für alle Fächer gleichmäßig gespannt, zuletzt eben dadurch gelähmt wird, muß meiner Meinung nach geteilt werden. In der Prima muß die freie Selbstthätigkeit mehr gefördert,

der Individualität des einzelnen Schülers mehr Rechnung getragen werden. Dies ist möglich, da jeder für Universitätsstudien geeignete Schüler in diesem Alter befähigt und geneigt zu sein pflegt, sich irgend einem Fache besonders zu widmen und darin mehr zu leisten, als der gewöhnliche Unterricht fordert. Zu solcher höheren Ausbildung muß jedem Schüler durch Selektalektionen Gelegenheit gegeben werden; die Teilnahme daran muß durch Dispensation von einem Teile der eigentlichen Primalektionen ermöglicht werden. Dem heutigen Stande der Bildung nach würde man, glaube ich, den Selektanern den ganzen Lateinunterricht mit Ausnahme des Horaz erlassen und die regelmäßigen deutschen Aufsätze durch schwerere Arbeiten aus dem Selektunterricht ersetzen können.

Erst bei einer solchen Einrichtung der Prima würde die Idee des schulmäßigen Studierens wirklich ausgeführt und der Übergang zu dem ganz freien akademischen Studium genügend erleichtert werden können. Zugleich würde die stoffliche Vorbereitung für jede einzelne Fachwissenschaft verbessert und durch die Konzentration des Interesses auf ein Hauptgebiet der Bildung der Gedankenkreis in jedem Schüler einheitlicher gemacht werden, ohne daß doch die Universalität der höheren Allgemeinbildung geopfert würde. Vielleicht würden dann Klagen, wie sie Bernheim und andere einsichtige Universitätslehrer ausgesprochen haben, verschwinden.

Ahrens wollte für die Religion, das Deutsche, die alten und neueren Sprachen, die Geschichte und die Mathematik und Physik Selekten einrichten, und einzelne derselben haben auch wirklich längere Zeit bestanden, aber einen detaillierten Plan für alle hat er nicht ausgearbeitet. Er erkannte die Schwierigkeiten, die eine solche Arbeit ohne Zweifel bietet, hielt sie jedoch schon damals nicht für unübersteiglich; jetzt aber, da wir dem Lateinischen wesentlich anders gegenüberstehen als vor 50 Jahren, sind sie jedenfalls noch leichter zu überwinden. Man mußte sich freilich nicht durch jedes erste Mißlingen abschrecken lassen. So bedeutende Neuerungen, die so viel persönliches Geschick und persönliche Aufopferung erfordern, brauchen immer eine längere Versuchszeit, ehe sie durchdringen.

Wenn jeder Schüler einen wohlgeordneten, einheitlichen Überblick über die gesamte allgemeine Bildung unserer Zeit gewonnen und zuletzt seinen Geist auf das Gebiet konzentriert hat, welches ihn besonders anzieht, dann ist er, denke ich, reif zum Studium an der Universität oder einer anderen ihr gleichstehenden Hochschule, nur das eine vorausgesetzt, daß die Arbeit seinem Körper nicht geschadet hat, daß er nicht nur am Geiste, sondern auch am Leibe frisch und gesund in das Leben hinausgeht.

Wie häufig und wie nachdrücklich von vielen Seiten behauptet wird, daß dem Körper zuträgliches Maß geistiger Arbeit werde im Gymnasium überschritten, darauf brauche ich nur hinzuweisen. Soweit meine persönliche Erfahrung reicht, scheint mir der Überbürdungslärm mindestens recht übertrieben, aber ein maßgebendes Urteil über diese Dinge kann nur die hygienische Wissenschaft fällen; deshalb will ich auch an dieser Stelle den Wunsch aussprechen,

dafs an allen höheren Schulen Ärzte angestellt werden möchten, deren Pflicht wäre, die Schulkinder regelmäfsig zu untersuchen, insbesondere auch Ermüdungsmessungen an ihnen anzustellen. Wie grofs die Bedeutung solcher Untersuchungen für die Organisation des Lehr- und Stundenplans werden kann, zeigen z. B. Schriften wie die Axel Keys über 'Die Pubertätsentwicklung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend'.¹⁾ Denn aus derselben wird deutlich, auf welchen Klassenstufen man den Schülern ohne Schaden viel Anstrengung zumuten darf, und auf welchen man sie schonen mufs.

Im Laufe der obigen Darstellung habe ich wiederholt und gerade an entscheidenden Stellen des früheren langjährigen Direktors des Lyceums I in Hannover, H. L. Ahrens, gedacht. Als genialer Gelehrter steht er überall in unvergänglicher Erinnerung, als genialer Schulmann ist er nicht so allgemein bekannt und anerkannt. Ich habe seine hohe Begabung als Schüler geahnt, später, als ich Gelegenheit bekam, seine Ansichten eingehend zu studieren, habe ich seine freie und tiefe Auffassung pädagogischer Fragen mit klarerem Bewusstsein bewundern gelernt. Er hat vor 50 Jahren schon im wesentlichen alles gesagt, was wir jetzt zur Weiterbildung unserer Gymnasien brauchen; wenn sein Geist in ihnen recht zur Wirkung gebracht wird, so wird es gut um sie stehen. Zu seiner vornehmen, edeln Art gehörte aber noch eines, was ich zum Schlusse hervorheben möchte. Er verwaltete seine Schule ohne jeden drückenden Zwang, ohne jede bürokratische Enge, in dem sicheren Vertrauen, dafs der gute Geist, den er durch seine überragende Kraft zu wecken wufste, von selbst wirken würde. Nie hat er daher seine Lehrer in der Entfaltung ihrer Eigenart beschränkt; ihm genügte es, allgemeine Anregung zu geben. Er hatte dabei das Glück, dafs auch damals im Oberschulkollegium zu Hannover Männer von ähnlich freiem und vornehmem Geiste maßgebend waren wie er selbst: Friedrich Kohlrausch und neben ihm als der jüngere Schmalfufs. Wir preussischen Schulmänner sind der Regierung besonders dankbar, dafs sie sich 1890 auf der Dezeremberkonferenz, aus welcher die neuen preussischen Lehrpläne hervorgegangen sind, in ähnlich freiem und vornehm vertrauendem Sinne ausgesprochen hat; denn sie hat in Aussicht gestellt, den einzelnen Schulen möglichst freie Bewegung in den Einzelheiten des Lehrplans zu lassen. Dies könnte meiner Meinung nach noch mehr geschehen als bisher. Der Staat sollte für die Organisation der Gymnasien nur die allgemeinen Richtlinien vorzeichnen, aber nicht für jede Stufe bis ins einzelne bestimmen, was und wie es getrieben werden soll. Die Ausgestaltung des Lehrplans im einzelnen sollte er vielmehr den Lehrerkollegien als eine ihrer schönsten Pflichten und eins ihrer edelsten Rechte überlassen. Die so notwendige Arbeit aus einem Gusse, die jetzt an unseren Gymnasien noch vielfach fehlt, würde dann, glaube ich, leichter erreichbar sein.

¹⁾ Berlin 1890, August Hirschwald. Vgl. auch meinen Aufsatz: Zur Weiterentwicklung der preussischen Lehrpläne von 1892, III, Blätter f. d. höh. Schulwesen 1899 Nr. 1.

II

DIE REFORMSCHULE UND DER UNTERRICHT IN DEN SPRACHEN¹⁾

VON ERNST SCHLEE

Als die Anfrage wegen eines Vortrages an mich erging, sah ich das wie die Aufforderung zu einer Art von Pflichterfüllung gegenüber der von mir seit 25 Jahren vertretenen Sache an und glaubte mich nicht entziehen zu dürfen.

Man hat jedoch nicht eine Agitation, d. h. eine zudringliche Empfehlung der sogenannten Reformschule zu befürchten. Ich habe nie agitiert. Früher hielt ich das für vergeblich, weil ich sah, daß theoretische Ausführungen auf die Gegner wenig Eindruck machten, und zog es vor, praktisch und thatsächlich und namentlich der Schulverwaltung den Beweis von dem Erfolge und der Zweckmäßigkeit eines späteren Anfangs des lateinischen Unterrichts zu liefern. Schon vor 1890 galt dieser Beweis als erbracht, zunächst für das Realgymnasium, und die Folge war die Zulassung des 'Altonaer Systems' und der Versuche auch an Gymnasien. Und jetzt halte ich eine Agitation für überflüssig, da bei dem Mangel an neusprachlichen und dem gleichzeitigen Überfluß an altsprachlichen Lehrern die Ausbreitung der sogenannten Reformschulen keinen schnelleren Gang nehmen kann, als sie angenommen hat. Es wird auch so schon der Zeitpunkt bald genug kommen, wo die mit der Realschule notwendig eingetretene Zwiespältigkeit unseres höheren Schulwesens den Entschluß zur allgemeinen Durchführung des einheitlichen Systems der Reformschule aufnötigen wird.

Auch ist es nicht meine Absicht, von besonderen didaktischen Künsten und Methoden zu berichten, welche der spätere Anfang des lateinischen Unterrichts notwendig mache. Diejenigen Kollegen, welche zum erstenmale diesen Unterricht erteilt haben, pflegen in der Regel von dem Erfolge ihrer Arbeit sehr befriedigt oder gar überrascht zu sein, und daraus erklärt sich der ganz natürliche Drang, von der Eigentümlichkeit ihres Verfahrens zu berichten und die Nachfolge zu empfehlen. Gewiß, der grundlegende Unterricht in der Ter tia muß mit wissenschaftlichem und pädagogischem Verständnis und in durchgreifender Wirksamkeit gegeben werden, ein halb verlorenes Jahr kann nicht so leicht wie bei dem anderen Lehrgang ausgeglichen werden. Ein Kollege

¹⁾ Vorgetragen in der pädagogischen Sektion der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen, Donnerstag den 28. September 1899.

entgegnete mir einmal 'um Lateinisch zu können, muß man es erst dreimal vergessen haben', dazu haben wir freilich keine Zeit. Aber ein tüchtiger Lehrer, der nicht an dem früheren Lateinunterricht in Sexta festhängt, findet leicht, wie er den Unterricht der größeren Reife und der sprachlichen Vorbildung seiner Schüler anpassen muß, zumal wenn er durch ein gutes Übungsbuch unterstützt wird. Das ist aber auch charakteristisch: Während das Problem eines guten Übungsbuches für Sexta vielen noch nicht gelöst erscheint, giebt es bereits ein halbes Dutzend für den Anfangsunterricht in Tertia, die alle ohne spezielle Erfahrung verfaßt und doch fast alle ganz brauchbar sind. Es ist das natürlich; denn es ist ja gerade ein Hauptgrund der neuen Einrichtung, daß der Beginn des lateinischen Unterrichts in Tertia auch in pädagogischer und namentlich in didaktischer Hinsicht dem in Sexta vorzuziehen ist.

Endlich bitte ich auch vorher noch um Entschuldigung für den Gebrauch des Ausdrucks Reformschule. Meine Meinung ist es durchaus nicht, daß diese Einrichtung die Schulreform enthalte. Diese Reform ist etwas viel Umfassenderes und nach meiner Ansicht auch immer Fortschreitendes. Ich habe mich daher lange des Ausdrucks enthalten; da er aber schon allgemein geworden und nicht mehr mißverständlich ist, so bediene ich mich desselben um der Kürze willen.

Und so möchte ich denn nun einmal die Grundgedanken zusammenstellen, welche ich als maßgebend für die Reformschule in Beziehung auf die Ökonomie des Sprachenunterrichts ansehe, und welche sich durch die Erfahrung eines Vierteljahrhunderts bei mir immer mehr befestigt haben.

Zunächst das Verhältnis zu den alten Sprachen. Unter den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts hat die Reformschule ihre entschiedensten Gegner. Diese sehen hinter ihr nur die Absicht, den humanistischen Unterricht zurückzudrängen, und in ihr pädagogischen Unverstand, der jenen Unterricht seiner festen Grundlage und damit seines Erfolges und Wertes beraube. Gewiß, das Mißtrauen ist nicht unbegründet, denn die Abneigung gegen die altklassischen Studien auf den höheren Schulen ist sehr verbreitet; aber das liegt an unserer ganzen Entwicklung und Zeitrichtung, namentlich in der Überzeugung, daß unser Bildungsideal nicht mehr hinter uns im Altertum, sondern vor uns in der Ausgestaltung unseres eigenen deutschen Wesens, in der Ausbildung der besten Kräfte und Charaktereigenschaften unseres Volkes liege, und an dem Umstand, daß wir nicht mehr in dunklem Drange, sondern, wenn auch suchend, doch bewußt diesem Ziele zustreben.

Auch die Reformschule bietet sich als ein neues Gefäß diesem Geiste dar. Aber damit tritt sie doch nicht in einen notwendigen Gegensatz zum alten Gymnasium und zu dessen berechtigten Ansprüchen. Eine Einschränkung des lateinischen Unterrichts beabsichtigt sie nur in dem äußeren Umfange, indem sie alle davon fernzuhalten sucht, welche doch keinen wirklichen Nutzen daraus ziehen wollen oder können. In seiner Wirkung und Bedeutung aber diesen Unterricht herabzusetzen, diese Absicht, mag sie auch bei manchem jüngeren Kollegen vorhanden sein, mir hat sie ebenso wie Ostendorf fern gelegen und, soviel ich weiß, liegt sie auch den Direktoren von Reform-

gymnasien durchaus fern. Ihr Lehrplan jedenfalls dient diesem Zwecke nicht. Wenn der lateinische Unterricht aus den unteren Klassen entfernt wird, wo er hauptsächlich den allgemeinen elementaren Dienst leisten muß, die Kinder erst an schulmäßiges Aufmerken, Lernen und Arbeiten zu gewöhnen, so erhält er dagegen um so größeren Umfang in den für seine spezifische Wirkung um so wichtigeren oberen Klassen.

Für die Realgymnasien ist bereits nicht bloß am Altonaer, sondern auch an einigen anderen der Beweis geliefert, daß ihre Leistungen im Lateinischen hinter denen des alten Planes mindestens nicht zurückstehen. Für die Gymnasien ist der entsprechende Nachweis bis Obersekunda in Frankfurt bereits geliefert; und in Beziehung auf den Lehrplan im Lateinischen verhält sich das Reformgymnasium zu den alten gerade so wie das Reformrealgymnasium zu den anderen. Als mir vor acht Jahren Direktor Reinhardt bemerkte, er habe durch den Besuch der Realgymnasien in Magdeburg und Altona die Überzeugung gewonnen, daß er bei der neuen Einrichtung dieselbe Zielleistung erreichen könne, wie die anderen Gymnasien, erwiderte ich ihm auf Grund meiner Erfahrung, daß er mit seinen Stundenzahlen in den oberen Klassen entschieden mehr erreichen werde; und nach den bis jetzt vorliegenden Erfahrungen ist nicht zweifelhaft, daß es so kommen wird. Ebenso wird aber auch für das Griechische dieselbe pädagogische Mathematik gelten, daß 4×8 so viel ist wie 6×6 .

So bleibt für den altsprachlichen Unterricht als wesentliche Neuerung nur die Hinaufschubung. Aber gerade diese begegnet dem heftigsten Widerspruch bei allen denen, welche in der lateinischen Grammatik das unentbehrliche und unvergleichliche Mittel der sprachlich-logischen Schulung sehen.

Der frühere Ausdruck hierfür war 'formale Bildung'. Dieser Ausdruck war an sich besser. Er sollte natürlich das Korrelativum zu 'materieller Bildung' sein und bedeutete im Gegensatz zur Ausstattung mit positiven Kenntnissen auf den verschiedenen Gebieten des Wissens die Formung des Geistes durch Entwicklung und Übung der Geisteskräfte zu klarer, scharfer Auffassung und Unterscheidung der Begriffe, zur Lebhaftigkeit des Denkens und Sicherheit des Urteilens, zu Gewandtheit und Klarheit in mündlicher und schriftlicher Darstellung, wie Münch es ganz kurz bezeichnet hat, als Kräftebildung. Damit ist aber durch mehr philologische als philosophische Auffassung eine eigentümliche Verschiebung des Begriffes vorgegangen. Man verstand unter formaler Bildung die Kenntnis und die Übung in den Formen der Sprache, vor allem in den grammatischen, in zweiter Linie auch in den stilistischen, rhetorischen und poetischen Formen. Nachdem mit dem übertriebenen Grammatizismus auch der Ausdruck 'formale Bildung' mißliebig geworden war, trat in den neuen Lehrplänen der Ausdruck 'sprachlich-logische Schulung' an seine Stelle. Diese sprachlich-logische Schulung wird in den Lehrplänen selbst überall nur in Beziehung zum grammatischen Unterricht und zur Übersetzung ins Lateinische gesetzt, niemals zur sachlichen, inhaltlichen Behandlung der Lektüre. Dafür, daß der Ausdruck wirklich nur an die Stelle jenes späteren Begriffes der formalen Bildung getreten ist, kann

ich aus meiner Erfahrung noch einen besonderen Nachweis bringen. Als bei Beratung der Ordnung für die Reifeprüfung noch einmal der Versuch gemacht wurde, an Stelle des lateinischen Extemporales eine Übersetzung aus dem Lateinischen zu fordern, erklärte sich der Verfasser der Lehrpläne mit Entschiedenheit dagegen, 'weil man dann auf die ganze sprachlich-logische Bildung verzichten würde'.

Mit dieser Ansicht nun, welche die sprachlich-logische Schulung ausschliesslich mit der lateinischen Grammatik und den lateinischen Exerzitien verbindet, würde sich freilich der Lehrgang der Reformschule nicht in Einklang bringen lassen, er würde diese ganz unerläßliche Schulung den drei unteren Klassen vollständig entziehen, ein Schaden, der nicht wieder gut zu machen wäre.

Diese Ansicht beruht auf einer eigentümlichen Voraussetzung, nämlich auf der, daß die Formen der lateinischen Sprache an sich logischer seien als die anderer Sprachen, schärfer und unterschiedlicher, der logischen Verbindung der Begriffe und Gedanken vollständig angemessen, so daß schon die bloße Aneignung dieser Formen und die Übung, einen gegebenen Begriff und Gedanken zusammenhang in diese Formen hineinzudrücken, eine unvergleichliche Übung im logischen Denken sei. Als einst mein Mitexaminand, der sich über einen Teil der Hegelschen Logik und Metaphysik aussprechen sollte, bat, sich der deutschen Sprache bedienen zu dürfen, weil er es nicht lateinisch ausdrücken könne, bemerkte ihm der Examinator, der berühmte Gymnasialdirektor, Professor und Litteraturhistoriker Vilmar: *Latine dici non potest, ergo falsum!* Und eine unserer pädagogischen Autoritäten findet den großen Wert des lateinischen Exerzitiums eben darin, daß der Schüler gewöhnt werde, das schlechthin Richtige zu sagen, und in den neuesten Preussischen Jahrbüchern taucht auch die Vorstellung wieder auf, daß mancher deutsche Satz erst dann vom Schüler verstanden werde, wenn er ihn ins Lateinische übersetze. Nach meiner Meinung beruht das auf einer Verkennung des Wesens der Sprache überhaupt und auf einer unstatthaften Vermischung von Logik und Grammatik. In höherem Grade logisch, in dem Sinne, daß sie zu richtigem Denken, Urteilen, Schließen anleite oder gar nötige, ist keine Sprache. In jeder Sprache sind dieselben grammatischen Formen ebenso gefügig für logisch-richtige Gedankenentwicklung, wie für unrichtige, für absichtliche Täuschung und für vollständigen Unsinn. Falsch gebildete Formen oder Konstruktionsfehler haben mit der Richtigkeit des Gedankens wenig zu schaffen. Wenn jemand sagt: 'Ich gebe dich das Buch' oder 'Die tapfere Soldaten', so denkt er genau dasselbe wie der, welcher grammatisch richtig spricht; er fehlt gegen die Grammatik, aber nicht gegen die Logik. Was aber den Reichtum an unterscheidenden Wortbegriffen und Verbindungen betrifft, so kann ja den, der es noch nicht selbst erfahren hat, das Wörterbuch über den größeren Reichtum der deutschen Sprache belehren; Nägelsbachs Stilistik wohl zur Hälfte giebt Anweisung, den daraus entstehenden Schwierigkeiten bei der Übersetzung ins Lateinische zu begegnen; und gerade die häufigsten lateinischen Konstruktionen, wie der Genitiv, der Ablativ, die Partizipialkonstruktion sind in

ihrer Bedeutung sehr unbestimmt und müssen im Deutschen durch scharf unterscheidende Verbindungen wiedergegeben werden. Ein eingehender Nachweis dieses Verhältnisses würde jedoch jetzt zu weit führen.

Der andere Grundgedanke, auf welchen sich die hohe Wertschätzung der lateinischen Grammatik und des Extemporales stützt, ist der, daß, wenn auch nicht die Formen an sich, so doch die Beschäftigung mit ihnen und die Anwendung der grammatischen Regeln eine unersetzbare logische Übung seien. In dieser Meinung erklärte Thiersch den Unterricht in der lateinischen Grammatik für unersetzlich, für 'ebenso nützlich dem barfüßigen Gänsehirt, wie dem Philologen', und eine ganz neue, sonst scharfsinnige, pädagogisch-psychologische Abhandlung faßt ihre Meinung darin zusammen: 'Der Sprachunterricht lehrt daher die Logik selbst, indem die grammatischen oder die sprachlogischen Kategorien in ihrer Bedeutung für sich erkannt und als Teile des Systems begriffen werden.' In dieser Auffassung ist neben vielem Richtigen doch auch eine Verwechslung von Grammatik und Logik enthalten. Dieser gegenüber muß festgehalten werden, daß wohl die bei Einprägung der Grammatik stattfindende Übung der Geisteskräfte in angestrenzter Aufmerksamkeit, in scharfer Auffassung und Unterscheidung, in der Subsumtion des Einzelfalles allgemeine Geistesbildung bewirkt, daß dagegen die Kenntnis der Grammatik keineswegs eine auf anderen Gebieten logisch wirksame Kraft ist, sondern sich auf die Sprachen beschränkt, und daß jene fruchtbaren Übungen keineswegs ausschließlich dem grammatischen Unterricht angehören, daß in der scharfen Bestimmtheit der Begriffe, in der logischen Ordnung und Verbindung der Gedanken und in der strengen Ordnung des Systems die Grammatik sich mit der Mathematik und einem Teil der Naturwissenschaften überhaupt nicht messen kann, daß noch dazu bisher der Unterricht in der lateinischen Grammatik, vielleicht weil er zu früh und ohne Vorbereitung begann, statt wirklich wissenschaftlich zu sein, vielfach mechanisch verfuhr und die Regeln an äußerliche, künstliche Merkmale anknüpfte. Hat doch in allen, auch den verbreitetsten lateinischen Grammatiken die Syntax, indem sie nach einzelnen Wortarten oder Konjunktionen ordnete, eines wissenschaftlich zusammenfassenden und aufbauenden Systems ganz entbehrt.

Nun darf man mich aber nicht falsch verstehen. Wenn ich den Wert und die Wirkung der grammatischen Kenntnisse auf das Gebiet der Sprache beschränke und die allgemeine logische Bildung des Geistes nicht als Privilegium des Unterrichts in der lateinischen Grammatik, sondern als Ergebnis jedes guten Unterrichts anerkenne — so will ich nicht dem lateinischen Unterricht seinen seitherigen Wert und Erfolg absprechen; er hatte diesen, aber nicht spezifisch an sich, sondern durch die große Summe von Arbeit, die auf ihn verwandt wurde, durch die Energie, mit der er getrieben wurde, und durch den festgeordneten Lehrgang, in dem er fortschritt. Noch weniger aber will ich den Wert herabsetzen, den die Grammatik in dem Sprachenunterricht hat. Ich wünsche allem Unterricht auf unseren höheren Schulen eine in Wahrheit wissenschaftliche Grundlage und Behandlung. Die elementare, grundlegende

Wissenschaft der Sprache ist aber die Grammatik, sie muß daher die feste Grundlage alles Sprachenunterrichts auch in der Reformschule bilden. Nur dafs dabei immer die Richtschnur gelte: die Grammatik muß um der Sprache willen, um der Sicherheit und Wissenschaftlichkeit willen, und nicht die Sprache um der Grammatik willen getrieben werden. Dem lateinischen Unterricht aber wissenschaftlichen Charakter zu geben, wird um so leichter sein, wenn die Schüler schon reifer und geschulter sind.

Die Formenlehre wird man auf das für die Lektüre Notwendige beschränken, dieses aber fest und systematisch 'einpaucken'. Für induktive Behandlung der Formenlehre ist weder Zeit noch Grund vorhanden. In die Syntax dagegen, bei der es weniger auf gedächtnismäßige Einprägung als auf Verständnis ankommt, wird man allmählich auf induktivem Wege einführen, immer unter Vergleichung mit der deutschen und, wo es wirksam ist, mit der französischen. So bald als möglich muß aber eine systematische Zusammenfassung eintreten in einer mit dem Deutschen vergleichenden Satzlehre. Auch die Wortkunde muß einen mehr wissenschaftlichen Charakter erhalten, die Vokabeln müssen möglichst von vornherein in ihrer Grundbedeutung gelernt und etymologisch zusammengestellt werden. Wer nicht die Grundbedeutung eines Wortes kennt, das zeigt fortwährend die Erfahrung, der stößt in der lateinischen Lektüre immerzu auf unerwartete Schwierigkeiten; und wenn die Wortbildung wie ein integrierender Teil der Formenlehre behandelt wird, so wird der Wortschatz außerordentlich erweitert. Alles dieses aber ist nur bei dem späteren Anfang des lateinischen Unterrichts möglich.

Die Sicherung und Befestigung der grammatischen Grundlage macht es in Tertia und Sekunda auch notwendig, dafs die Übersetzung in das Lateinische einen guten Teil des Unterrichts in Anspruch nehme; durch diese werden die Schüler gezwungen, die Endungen der Deklinationen und Konjugationen und die Satzverbindungen genau zu beachten und auf das voreilige, dem jugendlichen Sinn nur zu nahe liegende, oberflächliche intuitive Raten zu verzichten.

Das führt nun auch zur Frage des lateinischen Exercitiums in der Reifeprüfung. Mit seinen 8 Stunden statt 6 oder 7 hat das Reformgymnasium für dieses eher die Zeit als das alte. Aber seiner ganzen Auffassung vom lateinischen Unterricht entspricht es, mit dem Satze, dafs es nur Mittel für die Lektüre sei, Ernst zu machen. Ist es wirklich nur Mittel, um den Grund zum sicheren Verständnis der Lektüre zu legen, so ist es eben nicht Zielleistung. Jeder in diesem Unterricht erfahrene Lehrer weiß, dafs mit Fleiß und Drill ein genügendes Extemporale bei jedem Schüler, auch bei einem beschränkten, nur mechanisch arbeitenden Kopfe zu erreichen ist, während die Übersetzung des Schriftstellers ein über das grammatische Verständnis hinaus in den ganzen Zusammenhang und in die Sache eindringendes Nachdenken erfordert. Jones ist daher eine Probe für den auf der mittleren Stufe nicht nur berechtigten, sondern notwendigen Drill, diese für die geistige Reife. Zu genauer Auffassung

des Wortes und der Konstruktion bietet die Lektüre durchaus nicht weniger Gelegenheit als das Exerctium, diese wird nur oft vernachlässigt, z. B. wenn *curriculo pulverem Olympicum collegisse iuvat* nicht in freier, sondern in wörtlicher Übersetzung und Präparation immer mit 'Staub aufwirbeln' wieder gegeben wird, was doch das Gegenteil ist und dazu noch zu einer künstlichen Erklärung des Perfekts führt; wenn der Ablativ *tergeminis tollere honoribus* ohne weiteres übersetzt wird 'zu dreifachen Ehren'. Von der großen Verschiedenheit moderner und antiker Verhältnisse und Begriffe ganz abgesehen, liegt eine vorzügliche logische Schulung gerade in der Herübersetzung, nicht in der Hinübersetzung, weil die deutsche Sprache, viel reicher an Begriffen und Wendungen, schärfer unterscheidet und genauer bezeichnet. Nicht das Lexikon, sondern nur Nachdenken kann sagen, wie z. B. *religio, fides, cupiditas* u. s. w. zu übersetzen ist; bei fast jedem Substantiv ist aus dem Zusammenhang zu entscheiden, ob der bestimmte oder der unbestimmte Artikel stehen muß; da gilt es für den vieldeutigen und darum doch unbestimmten Genitiv und noch mehr den Ablativ den bestimmteren Ausdruck zu finden, beim Abl. absol. zu unterscheiden, ob er temporal, causal, conditional, concessiv ist. Dann kommen noch rein sprachlich-logische Überlegungen, die nicht immer beobachtet werden, hinzu, wo die lateinische Sprache den Hauptbegriff nicht zum Hauptwort gemacht hat, z. B. *intermissa munimenta* die Lücken in der Verschanzung, *impares libertini* die Ungleichheit oder niedere Stelle der Freigelassenen, oder wo das logische Prädikat sich im appositionellen Attribut oder auch im Adverbium versteckt, im Deutschen aber zum grammatischen Prädikat gemacht werden muß: z. B. *haud ignotas belli artes — conferebant* 'die Kriegskunst des Gegners, mit der sie die eigene maffen, war ihnen nicht unbekannt', oder: *Poenum hostem veteranum, semper victorem — Hiberum transire* 'der punische Feind, welcher den Ebro überschreite, das seien alte Soldaten'. Und endlich kommt dazu die logische Auflösung der rhetorisch oder auch architektonisch aufgebauten Periode.

Das alles sind zwar auch nur formale, grammatische oder stilistische, Überlegungen, aber sie sind wirklich von logischer Art, weil sie auf den inhaltlichen Zusammenhang der Begriffe und Gedanken zurückgehen.

Hinter ihnen kommt dann erst die sachliche, meritorische Behandlung des Inhalts, die zur ästhetischen, philosophischen, am meisten aber historischen Bildung beiträgt. In der Lektüre halte ich keine Aufgabe für wichtiger und notwendiger als die, den Schüler über das Wort hinaus zur Sache zu führen. Es ist die allgerneinste Erfahrung, daß der Schüler glaubt, den Text vollständig verstanden zu haben, wenn er ihn grammatisch analysieren und deutsche Worte dafür setzen kann. Eine kleine Wendung oder eine Zwischenfrage zeigt aber dem vorsichtigen Lehrer sofort, daß hinter den Worten keine reale Vorstellung steht, daß der Gedanke selbst nicht erfaßt ist. Dieses Mit-Worten-Kramen nimmt er aber mit in das Leben, mit in den Beruf hinein.

Gerade in dieser Beziehung kommt mir der neuerdings gemachte Vorschlag, auf den Realgymnasien ein aus Vitruv, Plinius und anderen zusammen-

gestelltes technisch-naturwissenschaftliches Lesebuch zu benutzen, etwas wunderlich vor. Abgesehen von der übertriebenen Vorstellung des realistischen Nutzens dieser Lektüre würde sie dem Philologen entweder eine in den meisten Fällen sehr unbequeme Aufgabe aufladen, oder das Kramen mit Worten erst recht begünstigen. Es bleibt wohl am besten bei den für unsere Geistesbildung geschichtlich wichtigsten Schriftstellern, unter denen ich aber Horaz und Tacitus auch für die Reformrealgymnasien in Anspruch nehme.

Über den Unterricht in den anderen Sprachen kann ich mich kurz fassen. Die Hinaufschiebung des Lateinischen berührt vom deutschen Unterricht nur den in der Grammatik. Der Unterricht in deutscher Grammatik war lange Zeit verpönt. Zum Teil war er es deshalb, weil man nicht die Muttersprache, sondern gerade die lateinische für geeignet hielt, eine scharfe Unterscheidung und Auffassung der grammatischen Formen und Beziehungen zu vermitteln. Zum Teil stützte sich seine Verwerfung noch auf Jakob Grimm und Philipp Wackernagel. Aber deren strenge Verurteilung richtete sich gegen einen Unterricht, welcher die Muttersprache wie eine fremde grammatisch erst lehren und an die Stelle der Unmittelbarkeit des Sprachgefühls die bewußte Anwendung von Regeln setzen wollte. Allein darum handelt es sich für uns nicht.

Was wir als Grundlage für den gesamten Sprachenunterricht nötig haben, das ist die bewußte analytische Kenntnis und Unterscheidung der Wortarten, Flexionsformen, Satzformen und Satzverbindungen. Dieser Unterricht muß aber von der Muttersprache ausgehen, weil der Schüler in dieser jene Kenntnis bereits unmittelbar, intuitiv, besitzt. Dafs er sie besitzt, zeigt er dadurch, dafs er jene Formen, sobald er spricht, nicht etwa übersetzt, fast ausnahmslos richtig verwendet.

Durch die Vergleichung mit den fremden Sprachen, durch die fortwährende Anwendung beim Hinüber- und Herüberübersetzen werden diese grammatischen Kenntnisse freilich geschärft und gesichert, ihren Ausgang aber nehmen sie von der Muttersprache. Auch die preussischen Lehrpläne schreiben nun einen derartigen Unterricht vor. Aber anderseits macht sich neuerdings doch auch die entgegengesetzte Anschauung noch geltend. So finde ich in einer wohl-durchdachten Abhandlung den Rat, die Komposita von *sum* nicht alsbald auf dieses folgen zu lassen, weil der Schüler noch nicht imstande sei, Formen wie 'er fehlte' als Imperfektum, 'er hatte befehligt' als Plusquamperfektum direkt zu erkennen, sondern nur durch Analogieschluss von *sum*. Oder in einer anderen wird die systematische Behandlung der lateinischen Grammatik in einer Reformtertia deshalb für um so notwendiger erklärt, damit die Schüler in der Erkennung der deutschen Verbalformen sicher werden, und der Umstand, dafs die Form 'er wird gekrönt werden' von keinem Schüler bestimmt werden konnte, nicht etwa auf das dem gesamten vorausgegangenen Sprachenunterricht zur Last fallende Versäumen der grammatischen Schulung zurückgeführt, sondern darauf, dafs die vorausgegangene moderne Sprache nicht die formalbildende Kraft wie die lateinische Sprache habe.

Es kommt sehr viel vor, dafs Lehrer und Lehrbücher im sprachlichen

Unterricht sich früh der verschiedensten grammatischen Begriffe und Bezeichnungen bedienen, ohne dafs sie dem Schüler schon erklärt und bekannt sind. Dadurch gewöhnen die Schüler sich leicht an eine verschwommene, verworrene Auffassung grammatischer Dinge, die schwer wieder gutzumachen ist. Das soll nun gerade der deutsche Unterricht verhüten, indem er planmäfsig in konzentrischen Kreisen sich erweiternd dem fremdsprachlichen Unterricht systematisch vorarbeitet. Den Abschluß dieser Vorarbeit wird in Quarta eine systematische Satzlehre bilden, in der der Schüler alle Ausdrucksformen des Satzes und des Satzgefüges nach Form und Bedeutung bestimmen lernt. Einen solchen Lehrplan habe ich bereits vor 25 Jahren veröffentlicht, und in unserer Anstalt liegt er noch heute dem Unterricht mit unverkennbarem Nutzen zu Grunde.

Auf dieser Grundlage läfst sich dann freilich in der Reformtertia der lateinische Unterricht ganz anders zusammenfassen und verstandesmäfsig behandeln. Namentlich lassen sich die Hauptsachen der Syntax gleich mit der Einübung der Formenlehre verbinden; und wenn dem Schüler die vier deutschen Ausdrucksformen jedes Inhaltes: das einfache Satzglied, der Infinitiv- oder Partizipialsatz, der vollständige Nebensatz und schliesslich der formelle Hauptsatz vertraut sind, so fafst er leicht die entsprechende Zusammenstellung der finalen lateinischen Formen: *ad* mit Subst. oder Ger., *particip. fut. act.* und *pass.*, *ut* oder *qui* mit dem Konj. Und wie einfach wird die *oratio obliqua* durch Zurückführung auf das Deutsche, statt der dem Schüler überaus schwerfallenden Ableitung aus der *oratio recta*.

Es bleibt mir zum Schlusse noch ein kurzes Wort übrig über die Beziehung zum neusprachlichen Unterricht. Von mancher Seite wird wohl der Vorwurf oder auch die Forderung erhoben, dafs die Reformschule die neueren Sprachen an Stelle der alten in die erste Reihe schiebe und ihnen ähnliche Aufgaben stelle, wie diese habe. Auch die neuen Lehrpläne scheinen dasselbe zu wollen, wenn sie dem französischen Unterricht der unteren Klassen die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zuweisen, die sonst der lateinische Unterricht habe. Mit dieser letzten Forderung stimme ich in praxi nur insofern überein, als ich um der Spracherlernung willen auch im neusprachlichen Unterricht eine sichere grammatische Grundlegung und die damit verbundene grammatische Schulung für durchaus notwendig und einen derselben entbehrenden Unterricht als ungeeignet für unsere höheren Schulen ansehe. Eine dem früheren lateinischen Unterrichte nachgemachte Grammatikpaukerelei um einer über diesen Zweck hinaus liegenden 'sprachlich-logischen Schulung' willen möchte ich jedoch nicht empfehlen, sondern reichliche, mit jeder Klasse zunehmende Übung auch im mündlichen Gebrauch, bei dem die grammatische Sicherheit durchaus nicht zu kurz zu kommen braucht.

In übrigen bin ich ganz entschieden der Meinung, dafs auf allen unseren höheren Schulen Französisch und Englisch zu keinem anderen Zweck gelernt werden, als dafs man sie verstehen und einigermafsen gebrauchen lerne. Als Grundlagen wissenschaftlicher Bildung, als Voraussetzungen des Studiums aber haben nur die beiden Gruppen einerseits der alten Sprachen,

andererseits der Mathematik und Naturwissenschaften Geltung, jene für die historisch und litterarisch gerichteten Studien und Berufsarten, diese für die realistischen und technischen. Im Reformgymnasium kann die bis zur Abschlussprüfung erreichte Kenntnis des Französischen als verhältnismässig genügend angesehen werden. Der Unterricht darin könnte daher von da an in Wegfall kommen und einem zweistündigen Unterricht im Englischen Platz machen, dessen Kenntnis immer mehr unentbehrlich wird. Wenn infolgedessen die neueren Sprachen überhaupt aus der Reifeprüfung des Gymnasiums ausscheiden, so würde ich darin nur noch einen weiteren Gewinn sehen.

Die Lehrer der neueren Sprachen sind von Rechts wegen darauf aus, den Wert ihres Unterrichts zu heben, aber ich halte es für verfehlt, wenn sie ihn deshalb dem altsprachlichen in Ziel oder Methode gleichartig machen wollen. So waren wir früher zur grammatistischen Methode auch im französischen Unterricht gekommen.

Nun, wo dem lateinischen Unterricht wieder mehr die Aufgabe gestellt wird, ins klassische Altertum einzuführen und historisch zu bilden, stellen manche dem neusprachlichen Unterricht die analoge Aufgabe, mit Geistesart und Charakter, Sitten und Lebensweise, politischen und sozialen Ordnungen und Zuständen der Franzosen und Engländer bekannt zu machen, zum Teil mit Dingen, über die sie vom eigenen Volke nichts erfahren. Mir scheint diese Aufgabe teilweise zu groß zu sein oder zu hoch zu liegen, teilweise zwecklos oder gar bedenklich zu sein. Wir leiden, glaube ich, schon an einer Überschätzung wie früher der französischen, so jetzt der englischen Moden. Da ja für die Lektüre eine Auswahl stattfinden mufs, so wird man am besten hier die Schriften wählen, welche für die allgemeine Geistesbildung und die Geschichte der Völker die geeignetsten sind. Ist in den unteren und mittleren Klassen das durch die Abschlussprüfung bestimmte Ziel erreicht, so möchte ich es als ideales, aber keineswegs blofs ideelles Ziel der Realanstalten hinstellen, dafs in den oberen Klassen der Unterricht unter fortwährendem Gebrauch der französischen oder englischen Sprache in Verbindung mit Vorträgen und freien schriftlichen Arbeiten ungefähr so betrieben werde wie ein guter Unterricht im Deutschen. Mit der Höhe dieser Aufgabe, scheint mir, könnten die Lehrer der neueren Sprachen wohl zufrieden sein.

III

WELTWIRTSCHAFT UND NATIONALERZIEHUNG

VON ALEXANDER WERNICKE

Vortrag¹⁾ in der 2. Plenarsitzung der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen, 1899

Unter den Ereignissen, welche in unserer so zersplitterten und so beweglichen Zeit eine allgemeine und dauernde Teilnahme erzwingen, nehmen die wirtschaftlichen Vorgänge im eigenen Lande und jenseit seiner Grenzen ohne Zweifel eine hervorragende Stellung ein, zumal sie fast immer mit wichtigen politischen und sozialen Fragen in Wechselwirkung stehen. Dies beweisen nicht blofs einzelne Thatsachen bis in die jüngste Vergangenheit hinein, sondern mehr noch der Umstand, dafs die alten politischen Parteien in unserem deutschen Reiche fast alle langsam zu wirtschaftlichen Gruppen geworden sind mit bestimmten sozialen Anschauungen, und dafs ähnliche Wandlungen auch in anderen Ländern zu beobachten sind. Staatsmänner verschiedener Nationen sprechen es offen aus, dafs die Lebensfragen der Landwirtschaft, des Handels und der Industrie für sie fast bei allen Mafsregeln zuerst bestimmend sind. Dieses Gepräge der Gegenwart glaubt der zurückgewandte Blick auch in der Vergangenheit zu sehen, und so erscheinen ihm endlich die wirtschaftlichen Interessen für alle Zeiten als die grofsen Hebel des Werdens und Vergehens im Leben der Völker. Soll man sich dieser Anschauung hingeben? Hat nicht die hastende Gegenwart den ruhigen Blick getrübt? Was sagen die Geschichtschreiber früherer Zeiten? Was schlieslich die Griechen, die uns schon so oft Belehrung geboten haben? Man blättert und blättert und endlich findet man bei Thukydides (I 9) die Meinung, dafs schon zu Agamemnons Zeiten die öffentlichen Dinge meist durch das Wirtschaftsleben (*χορματα* und *ναυτικά*) bestimmt worden seien.

Damit sind diese Akten geschlossen. Der weitgreifende Einflufs des Wirtschaftslebens auf alle äufseren Dinge in der Menschheitsgeschichte ist unabweisbar. Soll man noch weiter gehen? Wie steht es um das so vielgeschmähte Wort von Engels, 'dafs die jedesmalige ökonomische Struktur der Gesellschaft die reale Grundlage bildet, auf der der gesamte Überbau der rechtlichen und politischen Einrichtungen sowie der religiösen, philosophischen und sonstigen Vorstellungsweise eines jeden geschichtlichen Zeitabschnittes in letzter Instanz zu erklären ist'. Soll das Wirtschaftsleben auch die Ideen in seine

¹⁾ Er erscheint hier in ausführlicher Gestaltung.

Wirbel ziehen und mit ihnen die Persönlichkeiten, welche deren Träger sind? Waren die Ideale, die unseren Eltern und Großeltern vorleuchteten, eitel Täuschung? Gibt es keine Verbindung zwischen diesen Idealen und der vielgestaltigen Gegenwart? Klafft Vergangenheit und Gegenwart wirklich auseinander? Hört man auf die Stimmen des Tages, so scheint es so zu sein, das Alte und das Moderne will sich nicht zusammenfügen wie sonst in der Geschichte.

In diesen Zwiespalt zwischen Einst und Jetzt ist jüngst die Feier von Goethes Geburtstag mahnend hineingefallen, denn er ist einer von den Alten, der noch völlig modern ist. Diese Feier ist eine Aufforderung, von neuem und immer wieder von neuem vertraut zu werden mit jenem Genius, der mit Kant und Schiller zusammen bei der vorigen Jahrhundertswende das große Dreigestirn an unserem deutschen Himmel bildete.

Was bedeutet uns Goethe, uns in unserer Zeit? Noch immer eine Welt, weil er die Welt in seiner großen Persönlichkeit spiegeln durfte! Dies bestätigt neben unendlich vielem anderen auch die Thatsache, daß Goethe nicht bloß als Staatsmann den wirtschaftlichen Fragen seines Landes viel Überlegung und viel Thatkraft gewidmet hat, sondern daß er überhaupt den wirtschaftlichen Verhältnissen der Völker, besonders seines deutschen Volkes, stets eine große Bedeutung beigemessen hat. Goethe lehrt uns aber zugleich die wirtschaftlichen Verhältnisse eines Volkes stets im Hinblick auf dessen ganze Kultur betrachten, einschließlic derer höchster Form. So läßt er auch seinen Faust, den Doppelgänger seines eigenen Lebens, mit einer That von weittragender wirtschaftlicher Bedeutung das Leben beschließen, ihn, der ursprünglich heifs und vergeblich nach Wissen gerungen, aber schon damals im Logos die That geschaut hatte. Dem unfruchtbaren Meere soll ein neues Land abgerungen werden! Warum? Um einem freien Volke einen freien Boden zu schaffen, auf dem es aus sich heraus zu höchster Kultur gelangen kann! Ist dies mehr als der Traum eines Dichters? Als Goethe seinen Faust vollendete, war er sich durchaus klar darüber, daß die innige Freundschaft mit seinem so früh dahingeschiedenen Arbeitsgenossen Schiller ihm die Pflicht auferlegte, an ihrem gemeinsamen Werke weiter zu arbeiten: der wahre Künstler und im besonderen der dramatische Dichter soll seinem Volke ein Lehrer sein. Und hat nicht auch unser Volk seitdem den Weg zurückgelegt, den der Dichter seinen Faust wandeln läßt? Aus der Studierstube, 'wo selbst das liebe Himmelslicht trüb durch gemalte Scheiben bricht', ist es herausgetreten in 'das Rauschen der Zeit, ins Rollen der Begebenheit'. Nun gilt ihm auch die Mahnung:

Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben,
Der täglich sie erobern muß.

Was der Dichter Goethe geschaut und gestaltet hat, das hat aber auch der Mensch Goethe schlicht und deutlich ausgesprochen. Am klarsten vielleicht zeigt das seine große Unterhaltung mit seinem getreuen Eckermann am 23. Oktober 1828. Goethe ist tief bewegt, das Leben seines erlauchten Freundes Karl August

zieht vor seiner Seele vorbei: 'Er war ein Mensch aus dem Ganzen.' Die Unterhaltung gleitet auf die regierende Fürstin über, die alles Lobes wert ist, und auf den jungen Prinzen, der zu den schönsten Hoffnungen berechtigt, und von da spinnen sich die Gedanken weiter und machen Halt bei der Frage einer künftigen Einigung der deutschen Stämme. 'Mir ist nicht bange, daß Deutschland nicht eins werde; unsere guten Chausseen und künftigen Eisenbahnen werden schon das Ihrige thun. Vor allem aber sei es eins in Liebe untereinander.' So Goethe, und im Anschluß daran entwickelt er ein vollständiges wirtschaftliches Programm, das die Zukunft Schritt für Schritt eingelöst hat. Darauf zeigt er, wie sich Deutschland in der neuen Einheit der Zukunft, gemäß den idealen Kräften seiner Vergangenheit, weiterbilden soll, und bezeichnet dabei die Mannigfaltigkeit der Fürstensitze und der freien Städte mit ihrem Einfluß auf das umgebende Land als einen besonderen Segen der deutschen Gaue, dem einen Mittelpunkt Frankreichs gegenüber. Er preist die Schulen aller Grade und Gattungen, die öffentlichen Bibliotheken, die Kunstsammlungen, die Naturalien-Kabinete, die Theater u. s. f. und weist mit alledem hin auf die 'bewunderungswürdige Volkskultur, die alle Teile des Reiches gleichmäßig durchdrungen hat'. Für diese Kultur wird die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse den festen Rahmen schaffen, der sie zur Einheit umschließt.

Um diese Worte Goethes zu verstehen, müssen wir uns daran erinnern, daß in den zwanziger Jahren die Grundlage für unser heutiges Eisenbahnwesen geschaffen worden ist. Die Doppelgeschichte der Spurbahn, d. h. der Straße mit Führung für die Wagenräder, und der Lokomotive, d. h. der dampfgetriebenen Zugmaschine, war damals zu einem ersten Abschlusse gelangt. Die eisenbeschlagenen Holzbahnen der deutschen Bergwerke des 15. Jahrhunderts waren mit den deutschen Bergleuten, welche Königin Elisabeth berufen hatte, nach England gewandert und hatten sich dort erst zur Gufseisenbahn (1767), dann zur Schmiedeeisenbahn (1805) gewandelt. Das Jahr 1820 brachte die Erfindung des Schienenwalzwerkes. Das ist das eine. Anderseits hatte die unförmige Straßenlokomotive Cugnots (1767), die heute noch in Paris im Conservatoire des arts et des métiers zu sehen ist, sich auf englischem Boden weiter und weiter entwickelt. Am 25. Juni 1814 fuhr Stephensons Maschine 'Blücher' in Killingworth den ersten Güterzug auf einer Schienenbahn, am 27. September 1825 wurde die Stockton-Darlington-Linie eröffnet als erste Bahn für den Personenverkehr. Endlich ist noch zu bemerken, daß in Preußen am 26. März 1818 durch Aufhebung der Binnenzölle der östliche und westliche Teil des Königreiches¹⁾ aneinander geschlossen worden waren, und daß dieses Beispiel weiter gewirkt hatte, so daß der Reihe nach einzelne kleinere Staaten Deutschlands zu einer Zollvereinigung mit Preußen schritten, unter ihnen auch am 27. Juni 1823 Weimar, allerdings nur mit seinen Ämtern Allstedt und Oldisleben.

¹⁾ Die alten Gegensätze traten wieder jüngst bei der Beratung der Kanalvorlage zu Tage.

Diese kleinen Anfänge einer tiefgehenden und umfassenden Entwicklung genügten dem Genius Goethes, um auch hier wieder im Teile das Ganze zu sehen. Von diesem wirtschaftlichen Leben erhofft er die Einigung der deutschen Stämme, innerhalb welcher die gesamte deutsche Kultur, ihrer Vergangenheit gemäß, zu neuer Blüte gelangen soll.

Kann uns dieses Wort Goethes, welches zuerst durch den deutschen Zollverein und dann nach manchem Wanken und Schwanken durch den heiligen Einheitskrieg gegen Frankreich erfüllt worden ist, auch heute noch als Richtpunkt dienen?

Ich glaube wohl. Freilich müssen wir dabei das wirtschaftliche Leben, das Goethe in seinen Anfängen sah, in seiner weiteren Ausgestaltung betrachten.

Wir sprechen heute von der Wirtschaft eines jeden Volkes, daneben aber auch von einer Weltwirtschaft, und zwar in dem Sinne, daß es sich bei dieser um einen höheren Organismus handelt, dessen Organe die Wirtschaften der einzelnen Völker sind.

Man wird es mir gern erlassen, daß ich den Begriff 'Wirtschaft' definiere, dagegen wohl erwarten, daß ich den Begriff 'Volk' erläutere, da von dessen Bestimmung jede weitere Verständigung abzuhängen scheint.

Diese Erwartung muß ich leider enttäuschen. Was ein Volk sein sollte, glaube ich wohl sagen zu können: Menschen von einer Rasse, die auch eine Mischrasse sein kann, und mit einer Sprache, die auch eine Mischsprache sein kann, auf einem zusammenhängenden Stück unserer Erde (Land und Wasser) zu einer staatlichen Einheit verbunden, eine gemeinsame Vergangenheit in der Erinnerung umfassend und getragen von einer religiös-ethischen Weltanschauung, getrennt zwar in politische Parteien und geschieden in Berufsgruppen, aber bestimmt in ihrem Denken, Fühlen und Wollen und demgemäß auch in ihrem Handeln durch das Wohl des Ganzen.

Wie weit die wirklichen Verhältnisse in diesem oder jenem Falle von einem solchen Ideale eines Volkes entfernt sind, das zeigt uns die Art und der Grad des Zwiespaltes innerhalb der thatsächlich gegebenen Staaten.

Bei der vorwiegenden Bedeutung der staatlichen Einheit für das wirtschaftliche Leben werden wir uns damit begnügen müssen, unter einer bestimmten Volkswirtschaft das wirtschaftliche Leben innerhalb eines bestimmten Staates zu verstehen. Freilich müssen wir uns dann hüten, Folgerungen, welche aus dem Idealbegriffe des Volkes fließen, ohne weiteres für die Betrachtung einer bestimmten Volkswirtschaft zu verwenden, und auch bei dem Gebrauche der Worte 'national' und 'international' werden wir stets überlegen müssen, was sie uns von Fall zu Fall bedeuten können.

Nun ist es jedenfalls zulässig, sich einen Zustand zu denken, bei welchem die bewohnte Erde ein einziges großes Gebiet des Wirtschaftslebens bildet, von dem jeder einem bestimmten Staate entsprechende Teil eine gewisse Selbstständigkeit zeigt und einen gewissen Einfluß auf die anderen Teile ausübt, von diesen aber natürlich auch wieder selbst stark beeinflusst wird. Bei einem solchen Zustande dürften wir von einer Weltwirtschaft sprechen, falls wir die

Bedeutung des Wortes Welt etwa in demselben Sinne einschränken, wie in dem Worte Weltgeschichte, mit dem man ja auch nur die bekannten Bruchstücke der Menschheitsgeschichte auf unserer Erde bezeichnen will.

Ist nun ein solcher Zustand in der Gegenwart wirklich vorhanden, oder handelt es sich nur um ein leeres Wort, wenn wir von 'Weltwirtschaft' sprechen? Keines von beiden! Ein solcher höherer Organismus, dessen Organe die Wirtschaften innerhalb der einzelnen Staaten sind, ist noch nicht in voller Reife vorhanden, er ist aber in der Bildung begriffen, und gerade dieser Umstand giebt unserer Zeit ihr zersplittertes und hastiges Gepräge. Dieses Gepräge zu schildern, mit seinem Lichte und seinem Schatten und in seiner Einwirkung auf den einzelnen, liegt außerhalb des Rahmens meiner Aufgabe, ich würde auch dem, was der Staatssekretär Herzog gelegentlich in der 'Deutschen Rundschau' (Bd. 42) entwickelt hat, wenig hinzuzufügen haben und nur als Ergänzung dazu auf die schönen Betrachtungen von Geheimrat Münch hinweisen müssen, die er in der pädagogischen Abteilung unserer 43. Versammlung (Köln) zum Vortrag gebracht hat.¹⁾

Meine Aufgabe soll es zunächst nur sein, darauf hinzuweisen, daß eine Weltwirtschaft im Entstehen begriffen ist und daß damit, Ben Akiba zum Trotz, etwas ganz Neues in der Geschichte gegeben ist, dessen Verständnis zu erschließen das Studium der gesamten Vergangenheit bis zur Mitte unseres Jahrhunderts nicht ausreicht.

Von dem Beginn der sechziger Jahre an können wir deutlich die Entwicklung einer Weltwirtschaft feststellen. Den Nachweis dafür zum erstenmale einwurfsfrei erbracht zu haben, ist das große Verdienst des verstorbenen österreichischen Gelehrten v. Neumann-Spallart²⁾, der durch äußerst mühsame und scharfsinnige Untersuchungen des Wirtschaftslebens der einzelnen Staaten gezeigt hat, daß sie in diesem von Jahr zu Jahr mehr aneinander gekettet werden. In dieser Verkettung der einzelnen Staaten zeigt sich die neue Tatsache der Weltwirtschaft, nicht etwa darin, daß selbst die Gegenstände unseres täglichen Gebrauches aus allen möglichen Ländern stammen, wie es auch schon im kaiserlichen Rom der Fall war. An dieser fortschreitenden Verkettung haben die Schwankungen in der Zollpolitik der einzelnen Staaten nichts ändern können, denn sie waren stets im eigensten Interesse gezwungen, trotz aller Rückwirkung der Zollkämpfe auf die gleichartige Ausdehnung der Verkehrseinrichtungen, diese Ausdehnung selbst mit allen Kräften zu fördern. So schreitet die Schöpfung großer Verkehrsgebiete von einheitlicher Organisation, deren Bahnen unsere Straßen und Geleise und das vielgestaltige Wasser bilden, unaufhaltsam weiter, gefördert durch internationale Vereine. So stellt der Weltpostverein, der im Jahre 1874 begründet und dann stetig weiter ausgestaltet wurde, eine recht vollkommene Schöpfung im Dienste der Weltwirtschaft dar, ebenso der 1875 begründete Internationale

¹⁾ Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen, Berlin b. Gärtner.

²⁾ Vgl. zu dem Folgenden dessen 'Übersichten der Weltwirtschaft' und deren Fortsetzung durch v. Jurasbek.

Telegraphenverband, und die internationalen Kongresse, welche der ferneren Ausbildung dieser Einrichtungen dienen, arbeiten energisch und zielbewußt fort. Man denke ferner an die Internationale Meterkonvention für Maß und Gewicht vom Jahre 1875 und an die Bemühungen, ganze Staatengruppen zu einer gemeinsamen Ordnung von Geld und Währung zu veranlassen; man denke an die Fortschritte, welche die Internationale Rechtsbildung in Bezug auf Wechsel- und Handelsrecht, auf Patente u. s. w. bereits gemacht hat, und an den entsprechenden Rechtsschutz, der es ermöglicht, die Ausnutzung von Kapitalien und Krediten ohne Rücksicht auf die staatlichen Grenzen bis zum Äußersten zu treiben!

Dafs unser Volk bei der Entwicklung aller dieser Dinge eine äußerst beachtenswerte, zum Teil sogar eine führende Stellung eingenommen hat, dürfen wir mit Genugthuung verzeichnen als einen Sporn zu weiterer Arbeit für die Zukunft.

Was bisher erwähnt wurde, betrifft trotz seiner großen Wichtigkeit nur sozusagen die Aufsenseite der Weltwirtschaft. Dafs aber die gegenseitige Bindung der einzelnen Kulturstaaten wirklich schon in sehr hohem Mafse vorhanden ist, zeigt erst eine äußerst ausgedehnte und mühevollte Statistik für die einzelnen Kulturstaaten und die gewissenhafte Vergleichung des so gewonnenen Materials. Aus ihr geht nicht blofs hervor, dafs die Entwicklung des Wirtschaftslebens aller Orten im großen und ganzen dieselbe ist, sondern vor allem, dafs wirtschaftliche Ereignisse von einiger Bedeutung, die an irgend einer Stelle auftreten, eine ganz erhebliche Wirkung auf das gesamte Wirtschaftsleben ausüben. Diese Statistik erstreckt sich zunächst auf die Veränderung in der Erzeugung und in dem Verbräuche der wirtschaftlichen Güter, auf die Schwankungen in der Verkehrsthätigkeit, auf die Gestaltung des Geld- und Kreditwesens und auf die Umsätze des Handels. Ferner aber auch auf Dinge, welche nicht völlig, wohl aber stark von diesen Erscheinungen abhängig sind, wie Güterwerte und Arbeitslöhne und Preise für Kapitalausnutzung, wie Gründungen und Emissionen und Falliments, wie Rentabilität und Kurswerte. Endlich auf Dinge, die mit alledem im Zusammenhange stehen, wie Ausstände und Aussperrungen, Ein- und Auswanderung, Häufigkeit der Eheschließungen und der Geburten, Anzahl der Selbstmorde u. a. Außerdem kommt noch die unmittelbare Abschätzung des Volkswohlstandes in Frage, wie sie sich aus Steuerlisten und Ähnlichem ergibt.

Aus allen diesen Statistiken ersteht nun das Bild eines großen Lebensstromes, welcher durch die Grenzen der einzelnen Staaten hindurchflutet. Am deutlichsten sehen wir ihn in der vergleichenden Statistik des Welthandels, und zwar im besonderen in den Verzeichnissen der Wertumsätze, welche der Gütertausch unter allen Völkern der Erde bewerkstelligt (Aufsenhandel). Nur weniges will ich im besonderen andeuten.

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Reichtum und das Einkommen in allen Staaten in einer noch nie dagewesenen Weise gesteigert, aber nicht in stetiger Folge, sondern in Wellen, die sich mehr und mehr flachen. So

bezeichnen die Jahre 1867 bis 1873 eine Zeit allgemeinen Aufschwungs — das unser gewaltiges Ringen mit Frankreich mitten in diese Epoche hineingefallen ist, ohne erheblich auf die Weltwirtschaft einzuwirken, verdient vielleicht einer besonderen Erwähnung. Mit dem Jahre 1873 beginnt überall, nicht etwa bloß im Lande der Milliarden oder bei dessen altem Gegner, eine Zeit sinkenden Wohlstandes, welche aber in der Mitte des Jahres 1879 zum Stillstande kommt. Nun breitet sich wieder eine Welle allgemeinen Aufschwungs aus und zwar von Amerika aus über England nach dem Westen des Kontinents und von da nach dessen Osten. Im Jahre 1883 tritt wieder ein Sinken ein, aber im Jahre 1886 folgt ein neuer Wellenberg, den 1892 ein neues Thal ablöst. Im Jahre 1895 beginnt der Aufschwung von neuem. Während die Krisis von 1873 fast unerwartet hereinbrach, weil sie die erste große Krisis der Weltwirtschaft war, von deren Existenz man damals noch kaum eine Ahnung hatte, wurde die Krisis der neunziger Jahre bereits als eine nach Ursache und Wirkung berechenbare Erscheinung erwartet. Jetzt war sich die Weltwirtschaft gewissermaßen ihrer selbst bewußt geworden, man verstand es überall, vorzubeugen und Widerstand zu leisten.

Dabei möchte ich noch darauf aufmerksam machen, daß Englands allgemeines Übergewicht, dessen Anteil am Welthandel im Jahre 1876 mit 23%, im Jahre 1895 mit 18% anzusetzen ist, und ebenso das Übergewicht der United States in Bezug auf landwirtschaftliche Produkte, im Laufe der letzten Jahre abgenommen hat, weil in dieser Zeit Deutschland (10% für 1895), Rußland, Österreich-Ungarn und Holland, außerdem auch Ostasien, auf dem Weltmarkt erfolgreich Stellung genommen haben.

Aus alledem ergibt sich, daß heute, wo der Atlantische Ozean zum Mittelmeere unserer Zeit geworden ist, die Wirtschaften aller Kulturstaaten zu einem großen Organismus zusammenwachsen, und daß man dessen Lebenserscheinungen bereits zu beobachten und auch zu regeln versteht.

Daß die Weltwirtschaft vor allem an den Kaufmann, dessen wirtschaftlich-produktive Arbeit darin¹⁾ besteht, den Gütern ihren Ortswert und ihren Zeitwert zu schaffen, gewaltige Anforderungen stellt, erscheint nur allzu begreiflich. Darum ist es kein Zufall, daß man in letzter Zeit auch in allen Staaten dem kaufmännischen Unterrichtswesen eine lebhafte Teilnahme zugewandt hat. Nachdem die Industrie sich in raschem Anlauf das System ihrer Bildungsanstalten geschaffen, und nachdem die Landwirtschaft ihre entsprechenden Bedürfnisse befriedigt hatte, konnte auch der Handel nicht zurückbleiben. In Deutschland haben sich diese Bestrebungen im 'Deutschen Verein für kaufmännisches Unterrichtswesen' zusammengeschlossen, dessen Vorsitz dem rührigen und umsichtigen Syndikus der Braunschweiger Handelskammer (Regierungsrat Dr. Stegemann) übertragen ist. Dieser Verband hat es als seine erste Aufgabe angesehen, das Netz der kaufmännischen Fortbildungsschulen Deutschlands zu erweitern und dichter zu knüpfen, und ist dann der Frage der Handelsschule

¹⁾ Vgl. R. Ehrenberg, Der Handel, 1897.

und der Handelshochschule näher getreten. Während in Bezug auf die Handelshochschule erst der dritte Kongress für das kaufmännische Unterrichtswesen, der am 5. Oktober 1899 in Hannover zusammengetreten ist, die weitere Arbeit bestimmen und einleiten soll, hat die Frage der Handelshochschule schon auf dem zweiten Kongresse, der 1897 in Leipzig stattfand, eine ausführliche Behandlung erfahren, um dann in Ausschusssitzungen weitergeführt zu werden. Unter thatkräftiger und einsichtiger Unterstützung der alten Universität zu Leipzig ist dann dort zu Ostern 1898 die erste deutsche Handelshochschule eröffnet worden, deren Besuch bereits jetzt den Voranschlag weit hinter sich läßt. Im Herbst 1898 folgte dann die Einrichtung des Handelshochschulkurses an der Technischen Hochschule zu Aachen, und zugleich trat auch die Export-Akademie in Wien in Thätigkeit. Bei allen diesen Schöpfungen sucht man Theorie und Praxis in engster Fühlung zu halten und alle Auswüchse akademischer Einrichtungen von vornherein zu verhindern. Wohl weiß ich, daß gerade in den Hansastädten mit ihrer reichen und alten Überlieferung nicht alle Ziele des Verbandes mit gleicher Wärme unterstützt werden — hält man doch hier, sicher mit einem gewissen Rechte, den Gang über See für die eigentliche hohe Schule des Kaufmanns. An dieser Stelle dürfte aber kaum der Ort sein, das Für und Wider in Bezug auf den Unterschied der binnenländischen Verhältnisse und der Verhältnisse an der alten Westsee zu erörtern, es kommt mir nur darauf an, auf die Thatsache dieser ganzen starken und umfassenden Bewegung hinzuweisen. Diesen Hinweis möchte ich noch erweitern, indem ich auch der Handelsmuseen gedenke, insofern diese nationale Auskunftsstellen für die Bewegung der Einfuhr und Ausfuhr sind, wie z. B. das Museum zu Philadelphia, welches der Ausstellung von Chicago folgte. Ist doch in Wien die neue Export-Akademie geradezu an das bestehende österreichische Handelsmuseum angegliedert worden, und läßt doch der Gründungsplan über die weitgehenden Ziele der Anstalt keinen Zweifel. Soll doch die neue Akademie dazu dienen, dem Handel Österreichs 'das gesamte moderne Rüstzeug kommerzieller Bildung zur Verfügung zu stellen', damit er der 'heimischen Industrie' auf dem Weltmarkte 'die gebührende Stellung' zu erringen vermag. 'Das alte Europa' — so heißt es offiziell — 'ist für sich zu klein, es muß im Ringen mit Amerika und der gelben Rasse hinaus, um den Überschufs seiner Erzeugnisse zu plazieren.' Dabei muß auch Österreich seinen Anteil sorgsam wahren, und dazu ist es nötig, 'weitere Kreise der Geschäftswelt planmäßig für den Export zu erziehen und dem Mangel initiativer kaufmännischer Organisation durch eine Ausgestaltung des kommerziellen Bildungswesens in der speziellen Richtung zu begegnen, wo die Lücke praktisch empfunden wird'. Es handelt sich um die Erziehung von 'Unternehmern mit freiem und weitem Blicke, welche zur selbständigen und verständnisvollen Leitung eines Weltgeschäftes befähigt sein sollen'. Dazu soll die neue Akademie dienen, deren Hörern im besonderen Gelegenheit geboten wird, in das vom Handelsmuseum seit einer Reihe von Jahren betriebene kaufmännische Informationswesen Einsicht zu nehmen. Dieses beschäftigt sich mit der Erteilung

von Auskünften und Erteilung von Ratschlägen über Bezugs- und Absatz-Verhältnisse, über die Kreditfähigkeit ausländischer Firmen, über Zoll- und Frachtverhältnisse u. s. w. Überdies verfolgt die Angliederung an das Museum noch den Zweck, 'die absolvierten Hörer der Akademie bei ihrem Übertritte in die Praxis mit geeigneten Firmen bekannt zu machen, um sie bei ihrer eventuellen Thätigkeit im Auslande unterstützen, aber auch überwachen zu können'. Man sieht, wie zielbewußt Österreich im Interesse des wirtschaftlichen Lebens vorgeht. Die Anstrengungen, welche England, Frankreich und Rußland auf dem Gebiete des kaufmännischen Unterrichtswesens machen, von Amerika ganz zu schweigen, und die entsprechend starke Bewegung in Japan bezeichnen überall dasselbe Bestreben: die einzelnen Kulturstaaten wollen möglichst stark und möglichst geschlossen auf dem Weltmarkte auftreten, in der Überzeugung, daß dort die Schlachten geschlagen werden, welche das Wohl und Wehe der einzelnen Nationen in Zukunft bestimmen. Auch der internationale Kongress für das kaufmännische Unterrichtswesen, welcher in diesem Jahre, zum erstenmale unter starker Beteiligung Deutschlands, in Venedig zusammengetreten ist, zeigt uns dasselbe Bild. Sollte unter diesen Umständen nicht auch in Deutschland von Reichs wegen etwas geschehen können und müssen? Ein deutsches Handelsmuseum — um einmal diesen nun schon eingebürgerten Namen zu gebrauchen — thäte uns wirklich not.¹⁾

Fragen wir nun nach den Bedingungen der Weltwirtschaft, um uns über deren vergängliches oder dauerndes Gepräge ein Urteil zu bilden, so ist zunächst zu bedenken, daß in ihr Handel und Industrie miteinander und aneinander groß geworden sind. Das kräftige Emporblühen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung führte zu dem Punkte, an dem man von der Naturerkenntnis zu deren Beherrschung übergehen konnte. Die wissenschaftliche Technik erstand in reicher Verzweigung. Sie schuf, entsprechend den Bedürfnissen des Verkehrs, der sich langsam zum Weltverkehr entwickelte, diesem seine Bahnen. Sie führte statt der Kräfte, mit denen man bisher gearbeitet, die Kraft des Dampfes ein und die elektro-magnetischen Kräfte und andere, sie lehrte diese Kräfte in der Maschine verwendbar machen. Dazu ließ sie die modernen Arbeiter-Bataillone erstehen, die sich mit der Zeit mehr und mehr den Bedürfnissen der Produktion anpaßten, was Umsicht und Geschicklichkeit anlangt. Wenn man den Wert einer geistigen Leistung an den Widerständen mißt, welche zu überwinden sind, so nimmt die wissenschaftliche Technik eine sehr bedeutende Stelle ein. Sie hat die Materie zu neuer und fruchtbarer Formung gezwungen, und nichts anderes als Menschengeist ist es, was uns aus dem Netzwerk unseres modernen Verkehrs entgegenblickt und aus den Maschinengetrieben unserer Fabriken. Aus alledem tönt uns der alte Lobgesang der Technik entgegen: *Πολλὰ τὰ δεινὰ* etc.

Endlich möchte ich noch auf die beispiellose Entwicklung des Kreditwesens

¹⁾ Diese Frage ist in letzter Zeit von verschiedenen Seiten aus angeschnitten worden.

hinweisen, welches zwar keine neuen Kapitalien produziert, aber doch eine möglichst ausgiebige Verwendung der vorhandenen Kapitalien ermöglicht.

Dafs es hier kein 'Zurück' giebt, unterliegt wohl keinen Zweifeln. Was dem siegreichen Schwerte Alexanders versagt war, und was der erobernden Roma nicht glückte, was endlich auch die katholische Kirche nicht erreichte, nämlich die Sammlung der Völker, die Weltwirtschaft wird sie bringen. Aber in welcher Form?

Hat sich etwa die einigende Kraft des Wirtschaftslebens, wie sie sich uns in dem Einflusse des deutschen Zollvereins veranschaulicht hat, auch in der Weltwirtschaft gezeigt? Hat diese etwa der Menschheit einen Körper geschaffen, in den der Kosmopolitismus der vorigen Jahrhundertswende gewissermaßen als Seele einziehen durfte? Diese Frage ist entschieden zu verneinen, trotz aller internationalen Verbindungen, welche in der Weltwirtschaft vorliegen. Die einigende Kraft des Wirtschaftslebens ist bei aller Stärke insofern begrenzt, als sie mit der Interessengemeinschaft, aus welcher der Wunsch zur Einigung quillt, entsteht und vergeht. Wenn sich innerhalb eines wirtschaftlich verbundenen Gebietes nicht andere Kräfte regen, so verspricht diese Verbindung nur eine zweifelhafte Dauer. Nicht an und für sich hat der deutsche Zollverein Deutschlands Einigung bewirkt, sondern dadurch, dafs er einen festen Reifen um die deutschen Länder legte, denen die Kant-Goethe-Schillersche Epoche die geistige Einheit gebracht hatte.

Einen indirekten Beweis dafür geben die Rassenkämpfe in dem wirtschaftlich geeinten Österreich und ebenso der Umstand, dafs Frankreich und Deutschland ihrer alten Fehde wegen trotz gemeinsamer Interessen noch nicht zu einem wirtschaftlichen Ganzen geworden sind. Und was verbindet uns in wirtschaftlicher Beziehung mit dem stammverwandten England?

Die einigende Kraft des Wirtschaftslebens hat bisher stets an der Grenze der Nationen oder Staaten Halt gemacht, wenn ihr nicht andere Kräfte zu Hilfe kamen. Es scheint so, als ob sie an diesen Grenzen gewissermaßen zurückgeworfen würde, um von neuem im Innern zu wirken.

Ein schlagendes Beispiel dafür ist der Umstand, dafs jetzt in unserer gesamten Arbeiterschaft dem Worte von der nationalen Arbeit, welches man dort ehemals so oft als einen Lockruf der Bourgeoisie zu betrachten pflegte, bereits eine gewisse Bedeutung beigelegt wird, und dafs man dort thatsächlich die Chance einer nationalen Vereinigung von Kapital und Arbeit gegenüber internationalen Träumen abzuwägen beginnt.

Wird die einigende Kraft des Wirtschaftslebens ihre jetzigen Schranken in Zukunft überschreiten? Vielleicht, denn der stürmischen Entwicklungszeit der Weltwirtschaft, in der wir leben, müssen stabilere Verhältnisse folgen.

Der Raum der Erde ist begrenzt, die Dichtigkeit des Verkehrsnetzes strebt gleichfalls einer bestimmten Grenze zu, ebenso die Fahrtgeschwindigkeiten der Züge und ihre Belastungen u. s. w. Man darf mit Bestimmtheit darauf rechnen, dafs die Aufteilungsfragen in Afrika und China und an anderen Stellen der Erde nach und nach gelöst werden, dafs die Besiedelung dünn bevölkerter

Landstriche weiter und weiter fortschreitet u. s. w., kurz, daßs vieles, was jetzt in Bewegung ist, mit der Zeit zur Ruhe kommt. Auf dem Wege zu diesen stabilen Verhältnissen werden auch sicher geschlossene wirtschaftliche Gebiete von größerer Ausdehnung geschaffen werden, als sie jetzt bestehen. Den Zollvereinigungen, wie sie z. B. für Nord- und Südamerika einerseits, für Mitteleuropa anderseits geplant werden, werden sicher weitere wirtschaftliche Vereinigungen folgen. Dem Traumbilde der Menschheit werden uns diese aber nur dann näher führen, wenn zugleich die innere Einigung unter den Nationen weitere Fortschritte macht.

Für die Gegenwart haben wir jedenfalls mit der nationalen und staatlichen Begrenzung stark zu rechnen, und es ist sogar ganz besonders zu betonen, daßs sich zugleich mit der Entwicklung der Weltwirtschaft das nationale Empfinden überall verstärkt hat. Das zeigt nicht bloß der Werdegang unseres eigenen Reiches und die Entstehung des Königreiches Italien, nicht bloß die Bildung des Panslavismus und die alldutsche Bewegung, sondern auch Ereignisse, die fernab vom politischen Leben liegen, wie z. B. der Zusammenschluß der romanischen Sprachinseln im Bündener Lande.

Thatsächlich hat sich im Zeitalter der Weltwirtschaft überall die Überzeugung Bahn gebrochen, die Fr. List zunächst für das Wirtschaftsleben vertrat, daßs zwischen dem vergänglichen Individuum und der erträumten Menschheit die Nation als lebensvolle Macht steht.

Diese Überzeugung hat auch die historisch-philologische Forschung befestigt, namentlich in Deutschland. Sie hat die Ideale der Vergangenheit, in deren Dienst sie sich einst mit Hingabe gestellt, gerade in der Ausübung dieses Dienstes kritisch zersetzt und zernagt und damit die Bahn frei gemacht für ein kräftiges nationales Empfinden. In den vergangenen Zeiten des beschaulichen Idealismus trug ja der Deutsche alle seine Ideale in das Hellenentum hinein, und dieser deutsche Hellenismus zog die edelsten Geister in seinen Bannkreis. Ihrer Arbeit aber erwuchs nicht der Nachweis, daßs der vollkommene Mensch bereits einmal in der Geschichte dagewesen, nämlich auf attischem Boden, sondern das Bild eines hochbegabten Volkes, das in Leiden und Freuden seinen Menschenweg gegangen, von der Jugend zum Alter.

An diesem wertvollen historischen Modelle, zu dem erst in letzter Zeit (durch Deussen) das indische Volk als ein zweites von annähernd gleichem Werte hinzugetreten ist, können wir unendlich vieles lernen, namentlich aber, wie eine Nation die Einflüsse und Anregungen von außen entweder abstößt oder sie völlig zu heimischem Besitze macht und dabei stets sich selbst getreu bleibt. Unser eigenes Volk hat erst von der römischen Kirche gelernt, dann ist man, über diese zur Quelle sich wendend, zum alten Rom zurückgeschritten, und von diesem wiederum zu Hellas, der Lehrerin jener beiden. Hier finden wir einen wirklichen Anfang, denn den Griechen fiel es nicht ein, die schaffende Arbeit ihrer führenden Geister durch einen allgemeinen Zwang zur Erlernung fremder Sprachen und zum Studium fremder Kulturen zu hemmen. Sie führten in ihren Schulen nicht zwangs-

weise Babylonisch ein und Ägyptisch und Phönikisch und dazu etwa später noch wahlfrei Persisch und Lateinisch, sondern schufen den Unterrichtsgang, den das Mittelalter nachher als Trivium und Quadrivium bezeichnete: in der Muttersprache wurden Grammatik, Dialektik und Rhetorik getrieben als Vorstufe für die Ausbildung in Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik, wozu dann später die Philosophie hinzutrat. Das war der hellenische Humanismus!

Der Gang unserer Kultur ist ein anderer gewesen, und darum brauchen wir ein altsprachliches Gymnasium, aber wir brauchen es frei von dem Danaergeschenk des sogenannten Monopoles, und neben ihm brauchen wir noch andere Anstalten, um den vielgestaltigen Aufgaben der Gegenwart genügen zu können.

Die kritisch-historische Wissenschaft, welche das Ideal des Deutsch-Hellenismus zerstörte und uns dafür die Kultur der Hellenen erarbeitete, ist uns aber vor allem auch die Führerin zum Born unseres eigenen Volkstums geworden, denn ein Teil von ihr baute den Pfad, den die Romantik beschritten hat, zur breiten StraÙe aus.

So weist uns also auch die philologisch-historische Forschung, die Vergangenheit deutend, nachdrücklich auf die Nationen hin.

Die Gegenwart aber stellt unserem Volke vor allem eine Aufgabe: die Stellung auf dem Weltmarkte, die es in harter Arbeit errungen hat, zu behaupten und weiter zu befestigen. Eine Nation kann sich ja nicht aus dem Getriebe der Weltwirtschaft lösen, sie kann nicht, dem Hange zur Beschaulichkeit folgend, beiseite treten vom Schauplatze der Völker; das kann wohl der einzelne thun im Volke, wenn er selbst die nötigen Mittel hat oder wenn andere ihm diese gewähren; aber in der Gegenwart ist kein Volk im stande, sich allein für sich zu erhalten, und noch nie hat ein Volk dem anderen freiwillig gegeben, was dieses zu seinem Unterhalte bedarf. Darum muß jede Nation in den Kampf um den Weltmarkt eintreten, wenn sie sich behaupten will und in ihm zu siegen versuchen, denn die Nation, welche in jenem Kampf unterliegt, vermag auch nicht auf die Dauer einzelnen ihrer Glieder die freie Muse zu gewähren, welche Kunst und Wissenschaft und das Patenkind beider, die Philosophie, für sich fordern.

Diese Überzeugung zu wecken und lebendig zu erhalten, ist die vornehmste Aufgabe der Gegenwart, über der freilich die Vergangenheit nicht vergessen werden darf.

Die Thatsache der Weltwirtschaft zwingt uns zur Nationalerziehung, d. h. zu einer planmäßigen Einwirkung auf die Glieder unserer Nation, soweit sie einheitlich zum Staate des neuen Reiches verbunden sind, zu einer Einwirkung, bei welcher das Wohl der Nation, das äußere und das innere, das gegebene Ziel ist.

Diese Nationalerziehung steht im Gegensatz zu dem kosmopolitischen Humanismus, von dem man einstens geträumt hat; sie steht aber auch im Gegensatze zu jedem nationalen Chauvinismus, ihr letztes Ziel ist die Erzeugung eines nationalen Humanismus, die Spiegelung des Allgemein-Menschlichen in

dem Grunde eines lebensvollen Volkes. Mit größerem Recht als für den einzelnen gilt für ein Volk das Wort des Aristoteles: *ψυχή ἐστὶν ἐντελέχεια ἢ πρώτη σώματος φυσικοῦ δυνάμει ζῶν ἐχοντος*, d. h. es ist 'der Geist, der sich den Körper baut'.

Suchen wir die Aufgaben einer solchen Nationalerziehung zu bestimmen, so ist vor allem zu bemerken, daß die stabilen Verhältnisse der Weltwirtschaft, in denen vielleicht der Traum einer wirklichen Menschheit zur Erscheinung gelangt, noch in weiter, weiter Zukunft liegen. Rechnen können wir nur mit dem Kampfe um den Weltmarkt, der in theoretischer Hinsicht friedlich ist und es im allgemeinen auch in praxi bleibt, solange ein schlagfertiges Heer und eine mächtige Flotte dem Wirtschaftsleben des Landes die nötige Stütze giebt.

Die erste Forderung der Nationalerziehung ist also, überall im Volke Klarheit darüber zu verbreiten, daß eine möglichst starke Stellung auf dem Weltmarkt eine unbedingte Notwendigkeit ist, ferner, das Wollen und Empfinden in den Dienst dieser Einsicht zu stellen und auch demgemäß zu handeln. Dazu gehört im einzelnen: 1. die Verbreitung wirtschaftlicher Einsicht, einschließlich der Förderung und Ausdehnung der Fortbildungsschulen und Berufsschulen; 2. thatkräftige Förderung der nationalen wirtschaftlichen Unternehmungen, einschließlich der Kolonialbestrebungen; 3. Erhaltung und Ausgestaltung von Heer und Flotte, welche ebenso wie der Handel in unserem Zeitalter als wirtschaftlich produktiv aufzufassen sind; 4. Anpassung der Verwaltung und Rechtsbildung an die wirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart; 5. Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den vielgestaltigen Anforderungen unserer Zeit und der körperlichen Leistungsfähigkeit der Individuen¹⁾ durch Förderung und Ausbreitung der Bestrebungen für Leibesübungen, vielleicht auch der Handarbeit (Hygiene).

Die zweite Forderung der Nationalerziehung besteht darin, dafür zu sorgen, daß die alten Aufgaben der Nation nicht über den neuen vernachlässigt werden, daß diese ihrer Geschichte getreu bleibt.

Als dritte und letzte Forderung der Nationalerziehung möchte ich den Nachweis bezeichnen, daß die alten und die neuen Aufgaben der Nation miteinander verträglich sind, woraus natürlich auch die Notwendigkeit folgt, dieser Einsicht gemäß zu handeln. Dabei wird man — um eine auf dem Gebiete des Wirtschaftslebens viel besprochene Frage zu berühren — dem Staate von vornherein das Recht zugestehen müssen, überall da einzugreifen, wo der Gemeinsinn nicht stark genug ist, egoistische Sonderbestrebungen zu unterdrücken.

Im einzelnen möchte ich hier noch die Forderung hervorheben, daß die Träger der alten und der neuen Aufgaben sich immer mehr gegenseitig verstehen und achten lernen, mehr, als dies im allgemeinen zur Zeit der Fall ist. Die Überschätzung des eigenen und die Unterschätzung des fremden Berufes ist heute noch weit verbreitet. Dazu kommt ferner die Forderung, daß sich

¹⁾ Das ist auch der Grundgedanke der von v. Schenkendorff eingeleiteten Nationalfestebewegung.

innerhalb desselben Berufes die verschiedenen Verzweigungen und die verschiedenen Stufen wirklich in ihrer gegenseitigen Bedeutung anerkennen.

Was hier noch zu thun ist, zeigt sich am besten, wenn man die tatsächlichen Beziehungen der Vertreter des Wirtschaftslebens und der Vertreter der sogenannten gelehrten Berufe betrachtet, die ja gewissermaßen die beiden Enden in der Kette unserer Berufsstände bilden. Wie fremd stehen jene oft den Aufgaben und Leistungen der reinen Wissenschaft und Kunst gegenüber — anderseits ist weder bei der Eröffnung des Nordostseekanals noch bei der Übergabe der Brücke bei Müngsten der Ingenieure, welche diese Riesenwerke geschaffen haben, mit einem Worte gedacht worden.

Der Aufwand von Verstand und Willen im wirtschaftlichen Leben ist mindestens ebensogroß wie in der reinen Wissenschaft, man denke z. B. bloß an die Kette von Überlegungen, die ein Großkaufmann nötig hat, um etwa nur den wahrscheinlichen Preis des nordamerikanischen Weizens in Deutschland für eine bestimmte Zeit festzustellen, und an die Handlungen, welche dieser Überlegung folgen müssen. Schon Goethe sagt uns: 'Ich wüßte nicht, wessen Geist ausgebreiteter wäre, ausgebreiteter sein müßte, als der Geist eines echten Handelsmanns.' Und wie sind seitdem die Anforderungen gewachsen! Freilich kommt es ja nicht bloß auf eine reiche Entfaltung des Verstandes und auf eine mächtige Äußerung des Willens an, es handelt sich auch darum, Bleibendes zu schaffen. Nun, aus dem Wirtschaftsleben heraus ist ja gerade die Wissenschaft erwachsen, welche wir als Wirtschaftslehre bezeichnen, und ich stehe nicht an zu behaupten, daß sie an ihre Jünger in jeder Beziehung die höchsten wissenschaftlichen Anforderungen stellt, die überhaupt denkbar sind. Aber das Gemüt! Und der Idealismus! Was heißt Idealismus? Hier scheue ich mich nicht, eine Definition zu versuchen: Ideal ist nur Eines in der Welt, nämlich die selbstlose Arbeit im Dienste einer Idee. Finden wir mehr Idealismus bei den Spezialisten der Wissenschaft oder bei den Vertretern des Wirtschaftslebens? Ich glaube, die Wage steht ein! Zieht man auf der Seite der reinen Wissenschaft alle Arbeit ab, die nicht lediglich um der Sache selbst willen geschieht, d. h. alles Strebertum und alle Eitelkeit u. s. w., so ist vieles zu streichen, es bleibt aber glücklicherweise auch recht vieles übrig. Genau so steht es aber auch auf der anderen Seite. Daß der Ingenieur z. B. gelegentlich eine Riesenarbeit unternimmt, nicht um Geld zu verdienen, sondern weil ihn das Problem an sich lockt und nicht mehr frei giebt, bis er ihm genug gethan hat, wird oft nicht beachtet. Oder etwas anderes! Unter den Wissenschaften, welche bei der Entwicklung unseres kaufmännischen Unterrichtswesens neu zu schaffen sind, befindet sich auch die Handelsbetriebslehre, mit deren Schöpfung augenblicklich Theoretiker und Praktiker des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen in gemeinsamer Arbeit beschäftigt sind. Schon die Definition dieser Wissenschaft¹⁾, welche Böhmert in Dresden,

¹⁾ Vgl. Handelshochschulen III (Veröffentlichung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen VII), S. 110.

der unermüdliche und selbstlose Vorkämpfer des Volkswohles, gegeben hat, ist bezeichnend: 'Sie ist der Inbegriff von Lehren und Regeln, welche für den guten und zweckmäßigen Betrieb von Handelsgeschäften maßgebend sind; sie hat die Grundsätze der Wirtschaftslehre auf den kaufmännischen Betrieb anzuwenden und die Mittel und Wege zu erörtern, um dem Kaufmann und Großindustriellen zu einem redlichen Privatgewinn oder Einkommen zu verhelfen, ohne die Interessen des Gemeinwohles zu schädigen.' Dazu mag noch bemerkt werden, daß die Stellung der Handelsbetriebslehre zur Ethik mit ganz besonderer Sorgfalt untersucht und bestimmt wird, wobei als selbstverständlicher Grundsatz gilt, daß die Ethik für den Kaufmann keine andere ist als für jeden anderen Menschen. Darf ich aus meinen eigenen Erfahrungen noch etwas hinzufügen, so möchte ich betonen, daß ich nirgends so viel Idealismus gefunden habe wie in dem Kreise des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen — gerade die gemeinsame Arbeit in diesem Kreise wird mir persönlich stets eine wertvolle und hoffnungsvolle Erinnerung bleiben.

Und der Kunst gegenüber, natürlich der echten und großen, der höchsten Form menschlichen Geisteslebens, wie stellt sich da die Teilnahme der verschiedenen Berufe? Ich glaube, hier gilt noch in weitem Umfange das Wort Goethes¹⁾: 'Wir Deutschen sind von gestern! Wir haben zwar seit einem Jahrhundert ganz tüchtig kultiviert, allein es können noch ein paar Jahrhunderte hingehen, ehe bei unseren Landsleuten so viel Geist und höhere Kultur eindringe und allgemein werde, daß sie gleich den Griechen der Schönheit huldigen, daß sie sich für ein hübsches Lied begeistern, und daß man von ihnen wird sagen können, es sei lange her, daß sie Barbaren gewesen.'

Sollte aber jemand²⁾ auf der Seite der Vertreter des Wirtschaftslebens in alledem eine ungünstigere Bilanz finden, so würde zu bemerken sein, daß da, wo die Berührung mit der Materie am engsten ist, auch die Gefahr, ihrem Einflusse zu verfallen, am größten ist, und daß man bei der Beurteilung der Menschen stets nicht bloß zählen, sondern auch wägen soll.

Und dann bedenke man dabei noch Eins, im besonderen im Hinblick auf unsere deutschen Verhältnisse! Unsere deutschen Techniker und Kaufleute haben uns in harter Arbeit die Stellung auf dem Weltmarkte geschaffen, auf die wir so stolz sind. Und von welcher Grundlage aus! Man vergleiche das Deutschland des Wiener Kongresses mit dem neuen Reiche! Die Zeit der härtesten Arbeit, die unseren Pionieren keine Muße zur Selbstbesinnung gelassen hat, ist bereits vorüber, die Arbeit für die Zukunft kann sich jetzt bereits auf die Vergangenheit stützen. In dieser Zukunft wird der Grundsatz 'Richesse oblige'³⁾ immer weitere Anwendung finden, und im besonderen wird die englische Einrichtung der junior-partners sicher auch in unserer Wirtschaftswelt mehr und mehr um sich greifen, wonach der Kaufmann und der Industrielle, der es vorwärts gebracht hat, die tägliche Arbeit seines Betriebes auf jüngere Schultern legt, um selbst mit seinem reichen Wissen und Können und seinem Vermögen

¹⁾ Bei Eckermann 3. V. 1827. ²⁾ Vgl. Münch. a. a. O.

³⁾ Vgl. Ehrenberg a. a. O. S. 83.

dem Gemeinwohl zu dienen. In dieser Zukunft wird man sich allgemein daran erinnern, daß dem wirtschaftlichen Aufschwunge Deutschlands die Arbeit der Kant-Goethe-Schillerschen Periode vorausgehen und daß ihm die politische Einigung folgen mußte, man wird nicht vergessen, daß hinter jedem Einzelnen die ganze Nation steht mit allen ihren Kräften als Halt und als Schutz, und daß der Einzelne dieser Nation zurückzugeben hat, wie er von ihr empfangen hat.

Je älter die wirtschaftliche Kultur einer Gegend ist, um so mehr ist auch obige Einsicht entwickelt. Als ein Beispiel für solche gesunde Verhältnisse darf ich wohl hier auf Bremen hinweisen, auf die alte freie Hansastadt mit ihrem ehrwürdigen Kaufmannsstande und mit ihrem großen Kreise wissenschaftlich und künstlerisch bedeutender Menschen und ihrem regen Gemeinsinn, für den schon allein das System der Steueraufgabe beweisend ist. Und daß es oft nur eines Mannes bedarf, um schlummernde Kräfte zu richten und zu wecken, das mag uns für Hamburg der eine Name Lichtwark bezeugen.

Zu dem Begriffe der Nationalerziehung ist noch zu bemerken, daß er in doppelter Hinsicht über sich hinausweist. Einmal hat jede Nation das Recht und die Pflicht, ihn für sich in Anspruch zu nehmen, anderseits kann eine Nation nur erzogen werden durch die Bildung der Einzelnen, welche sie zusammensetzen.

Der erste Hinweis führt uns zu einer ersten Selbstprüfung, deren Bedingung eine vorurteilslose Beurteilung der anderen Nationen und unseres eigenen Volkes ist. Der Gang in die Fremde ist immer nützlich gewesen, in niederem und in höherem Sinne, falls er mit dem richtigen Selbstbewusstsein, gleich fern von Überschätzung und von Unterschätzung, unternommen wird. Licht und Schatten ist überall in der Welt der Erscheinungen. Wir können von der Fremde viel lernen, wie wir es machen sollen und wie nicht. Namentlich möchte ich auf die grundverschiedene Behandlung von Fragen, bei welchen das nationale Bewusstsein den Ausschlag giebt oder doch geben sollte, in den verschiedenen Parlamenten hinweisen, mag es sich nun um Schiffe und Kanonen, um Handelsverträge oder um das Gedächtnis von Geistesheroen handeln.

Von Frankreich können wir trotz des letzten Zusammenbruchs, der ja auch seine Lehre giebt, noch recht viel Gutes lernen. Ebenso von den United States. Das thörichte Schlagwort 'Amerikanismus', das heute in großen Kreisen mit Vorliebe gebraucht wird, zeigt, daß hier noch viel zu thun ist. Man sieht da drüben wohl die smartness, nicht aber die wirtschaftlichen, die wissenschaftlichen und die künstlerischen Leistungen. Das Wort Goethes, mit dem er Amerika glücklich gepriesen hat, gilt auch heute noch in gewissem Sinne:

Dich stört nicht im Innern
Zu lebendiger Zeit
Unnützes Erinnern
Und vergeblicher Streit.

Übrigens wird in keinem Lande der erworbene Reichtum in so hohem Maße z. B. für Unterrichtszwecke verwendet, wie in den United States. Daß ein

Millionär eine ganze Universität schafft und für alle Zukunft ausstattet, ist dort keine Seltenheit. Aus eigener Erfahrung möchte ich noch hinzufügen, daß gelehrte Gesellschaften Nordamerikas rein wissenschaftlichen Unternehmungen deutscher Gelehrten, für welche in Deutschland keine Mittel zu haben sind, schon oft in selbstloser Opferwilligkeit die nötige Unterstützung gewährt haben.

Und das jetzt so viel geschmähete England! Freilich giebt es auch dort viel Schatten. Kann uns aber nicht der englische Gemeinsinn beschämen? Meines Wissens ist nicht eine der gewaltigen Hafenanlagen Englands durch Staatsmittel geschaffen worden. Und dafs in diesem vielbeschäftigten Lande mit seinem Riesennetze von Kolonien in unserer Zeit, um von der jüngeren Vergangenheit (Carlyle) ganz zu schweigen, Männer erstehen wie John Ruskin oder wie Walter Crane oder William Morris, das sollte doch jedes voreilige Urteil zum Schweigen bringen.

In Bezug auf das Verhältnis der Nationalerziehung zur Individualerziehung möchte ich noch hervorheben, daß diese durch jene nicht etwa ersetzt, sondern nur näher bestimmt werden kann und soll. Man spricht heute so viel von dem Gleichgewicht der Individualpädagogik und der Sozialpädagogik und sucht dieses Gleichgewicht zu bestimmen. Dies gelingt aber nicht, wenn man von dem nebelhaften Begriffe irgend einer Gesellschaft ausgeht, sondern nur, wenn man die Gesellschaft, die als staatlich organisiertes Volk lebensvoll vor uns steht, untersucht und deren Bedürfnissen die Einzelerziehung anpaßt.

Schließlich ist in Bezug auf den Begriff der Nationalerziehung noch Eins zu bemerken. Die Völker kommen und gehen, sie sind vergänglich wie die Individuen, wenn auch das Zeitmafs ihres Lebens ein längeres ist. Erst mit dieser Erfahrung erhält die Aufgabe der Nationalerziehung ihre letzte Vertiefung. Sie sollte auf das Wohl der Nation zielen, auf deren äußerem und auf deren innerem, ich möchte jetzt hinzufügen, auch auf deren innerstem. Nicht auf die Macht nach außen und nicht auf den Frieden im Innern, soweit dieser in der Welt der Erscheinungen zu Tage tritt, weist uns jene Vergänglichkeit hin, sie mahnt uns vielmehr, wie es natürlich auch schon die Individualerziehung thut, aus dem Reiche der vergänglichen und wechselnden Güter den Blick auf jene ewigen und unvergänglichen Güter zu richten, von denen die großen Genien der Menschheit, freilich stets im Spiegel ihres Volkstums, Zeugnis abgelegt haben. So gilt es in letzter Hinsicht, dem Neuen, was uns das Zeitalter der Weltwirtschaft gebracht hat, die alten Werte von neuem abzurufen, getreu der innersten Geschichte unseres deutschen Volkes, wie sie zu uns spricht aus den Seelen unserer großen Meister, die das Unendliche und Ewige im Kunstwerke formten, vom Heliand an hin über die Tage der deutschen Dome in Niedersachsen, die man freilich noch immer romanisch nennt, bis zu der gewaltigen That von Bayreuth. Das ist die Aufgabe unseres nationalen Humanismus.

Es sei mir gestattet, noch die Begriffsbestimmungen, welche wir betrachtet haben, an einem Beispiele zur Anschauung zu bringen, welches ja freilich nur ein Beispiel unter vielen ist, aber doch in einer Versammlung von Schul-

männern besonders nahe liegt und auch an und für sich wichtig genug ist, ich meine unser deutsches Schulwesen.¹⁾

Alte und neue Aufgaben sind auch hier zu lösen, sie sind untereinander in Harmonie zu setzen, und dabei ist besonders die letzte Aufgabe, die Neuerwerbung der alten Werte von ewigem und unveränderlichem Gepräge, nicht zu vergessen.

Unsere Bildungsanstalten wollen entweder Berufsbildung vermitteln oder Allgemeinbildung gewähren oder beiden Zwecken zugleich dienen. Diese Einteilung kreuzt sich mit einer zweiten, insofern der eine Teil unserer Bildungsanstalten neben dem Berufe fortbilden will und infolgedessen mit einem geringen Zeitaufwande arbeiten muß, der andere dagegen den Menschen vor dem Eintritt in einen Beruf für sich in Anspruch nimmt, und zwar in vollem Maße. Damit sind 6 verschiedene Gattungen bestimmt, und innerhalb jeder dieser kann man eine niedere, eine mittlere und eine höhere Stufe unterscheiden, so daß 18 verschiedene Schultypen zu betrachten wären, die teils vollständig, teils unvollständig entwickelt vorliegen. Bei der Kürze der Zeit, die uns zur Verfügung steht, wird es nötig sein, die Vorführung dieser einzelnen Typen durch einige allgemeine Betrachtungen zu ersetzen.

Es ist deutscher Grundsatz, jede Berufsbildung auf einer guten Allgemeinbildung aufzubauen, und ich glaube, man würde es bedauern müssen, wenn dieser Grundsatz jemals aufgegeben würde. In dieser Hinsicht herrscht wohl bei uns fast volle Übereinstimmung. Der Streit beginnt erst bei der Frage, was eine gute Allgemeinbildung ist und welche Zeitdauer ihr zugewiesen werden kann, und damit wieder hängt die andere Frage zusammen, ob es vorteilhaft ist, in unserer Schulorganisation weiter zu Mischsystemen von Allgemeinbildung und Berufsbildung überzugehen, wie sie bereits in den Landwirtschaftsschulen und den eigentlichen Handelsschulen vorliegen, also z. B. die Oberbauten unserer Vollanstalten mit Rücksicht auf bestimmte Berufsgruppen zu gabeln. Auch die Frage der Verschmelzung der Unterbauten unserer Vollanstalten, wie sie der Schulreformverein anstrebt, hängt hiermit zusammen. Alle diese Fragen können in unserem Zeitalter nicht mehr allein auf Grundlage theoretischer Pädagogik entschieden werden, ihre Lösung ist mitbedingt durch die Stellung, welche die Nation im Ganzen der Weltwirtschaft hat, und vor allem durch die Stellung, welche sie dort in Zukunft haben soll und muß. Das Ausland zwingt uns vielleicht zu einer sparsameren Verwendung unserer Kräfte als bisher. Vielleicht! Doch wird dabei von vornherein zu überlegen sein, ob die längere Ausbildung auf allgemeiner Grundlage, wie sie in Deutschland üblich ist, nicht vielleicht zu einer reicheren, wenn auch späteren Verzinsung des Anlagekapitals führt.²⁾

Die Entwicklung der Fortbildungsanstalten allgemeinen, beruflichen und

¹⁾ Vgl. dazu den Aufsatz über das höhere Schulwesen Preußens in dieser Zeitschrift 1899 Nr. 1.

²⁾ Vgl. hierzu meinen Vortrag auf der Braunschweiger Naturforscherversammlung 1897 'Allgemeinbildung und Berufsbildung'.

gemischten Gepräges, deren höchste Stufe die Volkshochschulkurse der Universitäten, die Vortragsreihen der Handelskammern u. s. w. darstellen, ist in den letzten Jahrzehnten sehr gefördert worden, aber es bleibt noch viel zu thun übrig, namentlich auf dem Gebiete des gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulwesens. Dafs aus diesen Bestrebungen auch wissenschaftliche Arbeiten hervorwachsen können, möchte ich an einem Beispiele erläutern. Als der Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen die Lehrbücher für die kaufmännischen Fortbildungsschulen prüfte, fand es sich, dafs drei grofse Lücken vorhanden waren: auf dem Gebiete der Wirtschaftskunde, der Wirtschaftsgeschichte und der Handelsbetriebslehre erwies sich das Vorhandene als durchaus unzureichend. Um diese Lücken auszufüllen, wurde der Plan gefafst, zunächst diese drei Gegenstände ohne jede Rücksicht auf die Schule möglichst vollständig und möglichst tiefgehend auf exakter Grundlage zu bearbeiten, denn jene Lücken bezeichneten zugleich Lücken der Wissenschaft. Die ersten Kräfte der Theorie und der Praxis sagten ihre Mitwirkung zu, und schon in nächster Zeit wird die Wirtschaftskunde Deutschlands, dann auch die Weltwirtschaft und die bereits vorher erwähnte Handelsbetriebslehre in dieser neuen Bearbeitung erscheinen. Auf Grund dieser Werke werden dann erst die notwendigen Schul- und Lehrbücher geschaffen werden. Dafs die Weltwirtschaft auf diesem ganzen Gebiete einen treibenden Einflufs ausgeübt hat, dürfte wohl keinen Zweifeln unterliegen, ebensowenig, dafs die nationalen Bedürfnisse hier stark mitgewirkt haben.

Dasselbe Bild zeigt die Entwicklung der Berufsschulen, welche nicht Fortbildungsanstalten sind. Es wird genügen, auf deren höchste Stufe hinzuweisen. Den drei alten Fakultäten unserer Universitäten, welche unsere Theologen, Juristen und Mediziner erziehen, war die frühere Artistenfakultät als philosophische Fakultät gleichberechtigt zur Seite getreten. Neben der Entwicklung der philologisch-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung drängt auch die Entfaltung der wirtschaftlichen Wissenschaften überall, wie es bereits an einigen Stellen geschehen ist, zu einer Teilung dieser Fakultät. Ausserdem sind den Fakultäten der Universität, abgesehen von den älteren Akademien, in den letzten Jahrzehnten die Abteilungen der technischen Hochschulen gleichberechtigt zur Seite getreten. Neuerdings hat sich diese Kette, als deren letztes Glied der Maschinenbau aufgetreten war, durch die Handelshochschule wiederum um ein Glied erweitert.

Endlich die Anstalten für Allgemeinbildung, soweit sie nicht Fortbildungsschulen sind! An die Seite des altsprachlichen Gymnasiums ist das neusprachliche Gymnasium getreten, welches durchaus irreleitend als Oberrealschule bezeichnet wird, und das gemischt-sprachliche Gymnasium, welches ja freilich den sprachlich so schönen Titel Realgymnasium führt. Ausserdem haben diese Vollanstalten je eine sechsstufige Anstalt von gleichem Gepräge neben sich, und in einem grofsen Teile Deutschlands sollen die Vollanstalten in ihrem Unterbau zugleich solche sechsstufige Anstalten sein. Bei allen diesen Anstalten sind die Fächer 'Religion, Deutsch und Geschichte' in den Mittelpunkt des Unterrichtsbetriebes

gerückt, und die Preussischen Lehrpläne vom Jahre 1892 bezeichnen gerade diese Fächer, unter besonderer Betonung des Deutschen, für alle diese Anstalten als die ethisch bedeutsamsten, d. h. doch wohl als deren humanistisches Kernstück, und zwar im Sinne eines nationalen Humanismus. An dieses Kernstück schließt sich überall einerseits das fremdsprachliche, andererseits das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet, während Erdkunde und Zeichnen zugleich zu diesen Flügelstücken und zu jenem Kernstücke in Beziehung stehen. Dieser Gemeinsamkeit gegenüber liegt der Unterschied fast ganz in der fremdsprachlichen Variante, wobei allerdings zu bemerken ist, daß die sprachliche Überlastung des alten Gymnasiums durch die verbindliche Aufnahme moderner Fremdsprachen (abgesehen von Bayern) dazu geführt hat, daß hier das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet seit den Tagen W. v. Humboldts eingeengt und auch eine kräftige Entfaltung des Zeichnens verhindert wurde.

Auch in diesem ganzen Bilde ist wieder derselbe Einfluss zu sehen. Besonders in dem Schnitt zwischen Unter- und Obersekunda der Vollanstalten zeigt sich deutlich die Einwirkung des Wirtschaftslebens. Man muß diesen Schnitt betrachten, ohne zunächst die leidige Frage der Abschlussprüfung, welche diesem Schnitte hier und da entspricht, zu berühren, aber auch ohne die Erteilung des Einjährigenseines allzustark zu betonen. Mit jenem Schnitte im Lehrplan wird offiziell bestätigt, daß es neben der in sich geschlossenen Allgemeinbildung unserer neun- oder zehnstufigen Anstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) noch eine in sich geschlossene Allgemeinbildung von kleinerem Umfange und geringerer Tiefe giebt, auf welche sich sehr wohl Berufsbildung bestimmter Art und bestimmten Grades aufbauen läßt. Nicht nur die Militärverwaltung, welche die Erteilung des Einjährigenseines an den Nachweis einer bestimmten Bildung knüpft, sondern auch die Kreise der Landwirtschaft, der Industrie und des Handels haben jene sechstufige Allgemeinbildung energisch gefordert; freilich ist bei deren Verwirklichung der mächtigste Faktor, nämlich die Militärverwaltung, auch am deutlichsten sichtbar geworden. Es ist nicht unmöglich, daß der Kurssturz des Einjährigenseines, welcher der Einführung der zweijährigen Dienstzeit gefolgt ist, weiter fortschreitet, und es ist ferner nicht ausgeschlossen, daß die Einrichtung der einjährig-freiwilligen Dienstzeit gelegentlich einmal aufgehoben wird — trotzdem wird der Schnitt zwischen Unter- und Obersekunda bleiben; erziehen doch auch unsere höheren Mädchenschulen zur Allgemeinbildung jener Stufe, der unsere sechstufigen Anstalten und die Unterbauten unserer Vollanstalten dienen sollen. Zu bemerken ist noch, daß bei diesem ganzen Vorgange die sogenannte 'Demokratisierung der Gesellschaft', d. h. die Aufhebung der festen Standesunterschiede, eine große Rolle spielt. Daß der Schnitt zwischen Untersekunda und Obersekunda noch nicht überall in Deutschland durchgeführt worden ist, kann nicht als Einwand gegen diese Betrachtung gelten; es ist kein Zufall, daß seine Notwendigkeit da zuerst erkannt wurde, wo einerseits das niedere und mittlere berufliche Schulwesen am geringsten entwickelt ist und andererseits der Mensch am meisten nach seinen Zeugnissen

geschätzt wird. Ob es notwendig war, diesen Schnitt durch eine Prüfung weiterhin sichtbar zu machen, ist eine Frage für sich, zu der vor allem zu bemerken ist, daß die Abgangsprüfung der sechsstufigen Anstalten, welche man seit Jahren unbeanstandet gelassen hat, genau dieselben Bedenken gegen sich hat wie die vielbesprochene Abschlufsprüfung.

Ferner möchte ich nur noch bemerken, daß die Preussische Schulreform vom Jahre 1892 nach allen offiziellen Erklärungen in letzter Hinsicht durch die Besorgnis vor dem Heranwachsen eines Gelehrtenproletariats bestimmt wurde, d. h. doch, wirtschaftlich gesprochen, durch die Furcht vor einer Absatzkrise von gefährlicher Bedeutung. Ist diese Gefahr vermieden worden? Nach allen offiziellen Berichten ist dies nicht der Fall. Wo der Fehler im Ansatz liegt, ist aber klar zu ersehen: man hat sich nicht entschließen können, gerade eine Reihe von Beschlüssen der vielgeschmähten Berliner Dezeremberkonferenz (1890) auszuführen, welche zur Beseitigung dieser Krise dienen sollten. Diese Beschlüsse zielten auf nichts Geringeres als auf die Beseitigung des sogenannten Gymnasialmonopols, sie würden sich, befreit von einigen Unklarheiten und Einseitigkeiten, etwa auf folgende kurze Form bringen lassen:

1. Die Zeugnisse gleichstufiger Anstalten für Allgemeinbildung werden einander völlig gleichgestellt.
2. Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Nachweis im Hinblick auf die Unterschiede der Schulbildung für diesen oder jenen Beruf als nötig erachtet wird, sind in der Berufsprüfung (Staatsexamen) darzulegen.

Als eine neue Forderung wäre noch hinzuzufügen:

3. An den Universitäten und an den anderen Hochschulen oder wenigstens an einzelnen von ihnen sind Anfangs- und Übergangsvorlesungen für den Ausgleich der Unterschiede in der Schulbildung einzurichten.¹⁾

Die Aufhebung des sogenannten Gymnasialmonopoles anzustreben, sollte die vornehmste Aufgabe des Gymnasialvereins sein, denn es unterliegt keinem Zweifel, daß es hier nur zwei Dinge giebt: 1. Beibehaltung des Monopols und fortgesetzte Anpassung an die Aufgaben der Gegenwart oder 2. Beseitigung des Monopols und freie Beweglichkeit des Lehrplans. Das lehrt die Geschichte des altsprachlichen Gymnasiums seit den Tagen W. v. Humboldts nur allzu deutlich.²⁾ Diese Ansicht ist auch bei den Freunden des altsprachlichen Gymnasiums weit verbreitet, und denen unter ihnen, welche sie noch nicht teilen, dürften die jüngsten Maßnahmen hervorragender Mediziner und Juristen vielleicht doch die Augen öffnen. Die Mediziner, welche lange Zeit die lautesten Verfechter des Gymnasialmonopols waren, gehen mit klingendem Spiele in das Lager der Gegner des altsprachlichen Gymnasiums über. Das beweisen vor allem die Verhandlungen auf der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Düsseldorf (1898) und deren Folgen, welche ja auf der Münchener Versammlung (1899) greifbare Gestalt gewonnen haben.

¹⁾ Vgl. die Einrichtungen der technischen Hochschule in Stuttgart.

²⁾ Auf die eigenartige Gestaltung der Lehrpläne in Württemberg und des Gymnasialplans in Bremen mag besonders hingewiesen werden.

Dagegen vertritt die Petition deutscher Juristen, welche ihren Beruf den Abiturienten des Realgymnasiums eröffnen wollen, die Ansicht, daß es bei der Vielgestaltigkeit der modernen Anforderungen nur segensreich sein kann, wenn neben den Abiturienten der Gymnasien auch solche von Realgymnasien in einem und demselben Berufe thätig sind. Dies möchte ich, selbstverständlich unter Ausdehnung auf die Abiturienten der Oberrealschulen, für alle Berufe als das Richtige hinstellen; so würde ich z. B. auch im Berufe der Maschinen-Ingenieure die Abiturienten des altsprachlichen Gymnasiums nur ungern neben den andern vermissen, denn auch hier muß es Leute geben, die selbst an die geschichtlichen Quellen gehen und anderen die vollen Becher reichen.

Daß die Aufhebung des sogenannten Gymnasialmonopols auch den andern Anstalten erst die Möglichkeit einer vollen Kraftentfaltung giebt, und daß wir im Zeitalter der Weltwirtschaft alle Ursache haben, die Kraftentfaltung nirgends zu hemmen, dürfte wohl selbstverständlich sein, ebenso, daß erst mit der Aufhebung des Monopols der oft ersuchte Schulfrieden einziehen kann.

Die großen Humanisten, welche bei der vorigen Jahrhundertswende das Griechische in den Lehrplan der alten Lateinschule einfügten, dachten gar nicht daran, es für alle Schüler verbindlich zu machen. Erst in der Mitte der dreißiger Jahre (4. Juni 1834) wurde in Preußen die 1788 eingeführte Abiturientenprüfung des Gymnasiums zur Bedingung eines rechtmäßigen Studiums für bestimmte Berufe gemacht, und bis in die sechziger Jahre hinein konnten in einigen Teilen Deutschlands selbst Theologen und Juristen ohne diese Reifeprüfung zu Amt und Würden gelangen.

Fast alle unsere führenden Geister ersten Ranges haben die Schule durchgemacht, ehe das Monopol seinen Zwang ausgeübt hatte. Dies spricht zweifellos nicht gegen seine Beseitigung! Woher stammt es überhaupt?

Die Einführung des Monopols ist eine Geleitscheinung gewisser allgemeiner Veränderungen; an und für sich ist sie niemals das Ziel irgend einer schulpolitischen Partei gewesen. Als die Abiturientenprüfung als staatliche Einrichtung langsam den Sieg über die Aufnahmeprüfung der Universitäten errang, ein Vorgang, der in der Stellung der staatlichen Berufsprüfungen zu den Doktorprüfungen der Fakultäten seine Parallele hat, da kam nur das altsprachliche Gymnasium in Frage, denn das Realgymnasium und die Oberrealschule waren damals noch nicht aus dem Real- und aus dem Gewerbeschulwesen emporgewachsen. Daß aber überhaupt das staatliche Prüfungswesen mit seinen Berechtigungen weiter und weiter um sich greift¹⁾, ist erklärlich, weil es getragen wird von dem Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft, die sich seit der französischen Revolution überall gegen das ehemalige Protektionssystem in der Stellenbesetzung wandte. Für Preußen fällt der Sieg der staatlichen Einrichtungen in die Mitte der dreißiger Jahre, und von diesem Zeit-

¹⁾ Wir besitzen für Preußen eine interessante Statistik aus den Jahren 1820—1828, in welcher sowohl an den Universitäten als auch an den Gymnasien eine Prüfung für die Zulassung zu den Studien gemacht werden konnte. Es gab damals drei Grade: I = un-

punkte an greift die Bewegung langsam auf die übrigen deutschen Staaten über, die damals gewifs im allgemeinen kaum aus Rücksicht auf Preußen irgendwelche Einrichtungen zu treffen bereit waren. Da nun in der Folgezeit erst das Realgymnasium aus dem alten Realschulwesen und dann die Oberrealschule aus dem neuen Gewerbeschulwesen emporwuchs, als Anstalten für Allgemeinbildung, so stand man plötzlich vor der Thatsache des Monopols, an der die Vertreter des altsprachlichen Gymnasiums völlig unschuldig sind.

Aus welchem Gesichtspunkte man auch das Monopol betrachten mag, als Notwendigkeit erscheint es nirgends.

In dem Augenblicke, in dem das Gymnasialmonopol fällt, werden auch alle die Angriffe verstummen, die man gegen das altsprachliche Gymnasium gerichtet hat. Dann wird man überall neidlos anerkennen, was unser deutsches Volk dieser aus der Kant-Goethe-Schiller'schen Zeit geborenen Anstalt verdankt, und auch nirgends in Zweifel darüber sein, dafs ihr auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe zufällt.

Als das altsprachliche Gymnasium an die Stelle der alten Lateinschule trat — in Preußen ist bekanntlich W. v. Humboldt und sein Kreis dessen Schöpfer —, da schrieb es in echt humanistischem Geiste vor allem vier Dinge auf seine Fahne: Allgemeinbildung¹⁾, Geschichtliche Bildung, Formalbildung und Pflege des Idealismus, deren Gegensätze Berufsbildung, Gegenwartsbildung, Rhapsodie des Wissens und Gemeiner Nützlichkeitsinn sind.

Ein Blick auf unser Schulwesen zeigt, dafs die Prinzipien des Gymnasiums auf der ganzen Linie des allgemein-bildenden Schulwesens gesiegt haben, und dafs man sie auch in dem Berufsschulwesen möglichst zur Anwendung zu bringen sucht. Ausserdem lehrt die Geschichte des Gymnasiums, dafs diese Prinzipien unter dem Schutze des Monopols zum Teil eine Verflachung und Verengerung erlitten haben, von denen man sich erst im letzten Jahrzehnt wieder überall abzuwenden beginnt.

Was W. v. Humboldt unter Allgemeinbildung verstand²⁾, ist uns sofort lebendig, wenn wir an Goethe und Schiller denken. Was daraus im Laufe der Zeit unter dem Schutze des Monopols wurde, zeigt uns z. B. schon der

bedingt tüchtig, II = bedingt tüchtig, III = untüchtig zum Studium, aber selbst III schlofs keineswegs von Ämtern aus. Diese Statistik zeigt folgendes Bild:

	Gymnasial- prüfung	Universitäts- prüfung	Summa
I	1628	9	1637
II	6709	1499	8208
III	545	3011	3556

Demgemäß waren damals reichlich 25 % aller Studierenden als 'untüchtig' bezeichnet.

¹⁾ Ich brauche das Wort hier proleptisch.

²⁾ Vgl. meine Abhandlung 'Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung in ihrer Stellung zum modernen Humanismus' 1898, Berlin bei O. Salle.

Erlaß v. Raumers aus dem J. 1856 — der Verbalismus hatte den Humanismus verschlungen.

Und die geschichtliche Bildung! Dafs die Gegenwart nur aus der Vergangenheit verstanden werden kann, und dafs erst aus diesem Verständnisse heraus die Möglichkeit einer erfolgreichen Arbeit für die Zukunft erwächst, das ist die Einsicht, deren allgemeine Verbreitung wir dem altsprachlichen Gymnasium verdanken. Freilich ist der Begriff der geschichtlichen Bildung heute ein anderer als damals, wo man noch mangels einschlägiger Kenntnisse an die Sage vom dunkeln Mittelalter glaubte und das anmutige Märchen von der Renaissance erzählte. Welche Wandlung dieser Begriff durchgemacht hat, zeigt ja die Neugestaltung der alten Fleckeisenschen Jahrbücher deutlich genug an. Wir wissen heute, dafs die Wende des XII. und XIII. Jahrh. eine Zeit von überaus reicher Kultur war, deren Verständnis für die Beurteilung der Gegenwart von der grössten Bedeutung ist. Hat doch kein Geringerer als Schmöller unser überreiches Wirtschaftsleben als eine sekundäre Fortsetzung der Umwälzungen des XIII. Jahrh. bezeichnet. Hier kommt das Germanentum, das bis dahin als Kind unter dem Schutze der Kirche geträumt hatte, allerorten zum Bewußtsein seiner selbst, es tritt in sein Jünglingsalter ein. Nicht die Schätze des Altertums haben ein neues Leben erweckt, sie wurden vielmehr in einem Strome sprudelnden Lebens selbst von neuem lebendig.¹⁾

Bei dieser Auffassung erscheint die gesamte Wirkung der antiken Kultur auf die Folgezeit durchaus nicht geringer als früher, aber sie erweist sich vor der Renaissance gröfser und tiefer als in und nach ihr, wenn man absieht von dem formgebenden Einflusse auf die Kunst. Wo der neue Inhalt liegt, das zeigt ein Blick in die Madonnenaugen von Raffaels Sixtina, das zeigt ein Blick auf den Moses Michel Angelos, das deutet uns Dürers reiches Schaffen.²⁾

Das Altertum wird für uns um so gröfser, je mehr man es in seiner tatsächlichen Begrenzung erkennt, denn dann bleiben alle Enttäuschungen aus. Freilich mufs man in dieser Begrenzung die ganze Fülle der antiken Kultur zu fassen suchen und nicht nur dieses oder jenes herausgreifen. Wer die Philosophie der Hellenen mit ihrer natürlichen Verzweigung nach der philologisch-historischen und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite nicht gründlich kennt, der rede nicht von antiker Kultur! Wie will er z. B. erläutern, warum Perikles mit Anaxagoras verkehrte, oder warum Platon sein *Μηδεις ἀγεωμέτρητος* sprechen mufste! Ebenso steht es mit der griechischen Kunst, die doch nicht blofs bei den Dichtern wohnt, ebenso mit dem reichen Wirtschaftsleben.

Sucht man das Altertum innerhalb seiner gegebenen Grenzen wirklich in seiner ganzen Fülle zu fassen, so wird das Bild so überreich, dafs es nicht mehr als das einfache und klare Schema für geschichtliche Betrachtungen gelten

¹⁾ Vgl. dazu Henry Thodes Aufsätze zur Renaissance in den Bayreuther Blättern 1899 und meine eben angeführte Abhandlung, ferner Chamberlains Grundlagen des XIX. Jahrh., 1899.

²⁾ In dem Vortrage wurde auf die reiche Dürer-Sammlung der Bremer Kunsthalle besonders hingewiesen.

kann, wofür er vormalig angesehen wurde. Sieht man von dieser Fülle ab, so gelangt man zu einem Zerrbilde, zumal als Lehrer der Jugend, da man ja dann die Schatten aus leicht begreiflichen Gründen so oft verdecken muß. Diese Einsicht ist heute weit verbreitet und damit hängt auch die Meinung zusammen, daß in unseren Tagen innerhalb der Schule der Blick vor allem auf das wirtschaftliche Leben des Altertums zu richten sei¹⁾, zumal im Hinblick auf die Bedürfnisse der Gegenwart. Diese Meinung ist nicht ohne Berechtigung, wenn man auch hier die Begrenzung der möglichen Belehrung von vornherein scharf bestimmt. Roscher, der warme Verehrer des Altertums, hat hier schon das entscheidende Wort gesprochen. Bezeichnet man nämlich die wirtschaftlichen Entwicklungsstufen, welche geschichtlich aufeinander folgen, durch die Schlagworte 'Natur, Arbeit, Kapital', so ist die antike Welt auf der mittleren stehen geblieben. Infolgedessen konnte sie nicht dazu kommen, den Wert der wirtschaftlichen Arbeit zu begreifen, und deshalb finden wir selbst noch in der Pflichtenlehre Ciceros, dessen Humanität ja vielfach als die Blüte antiker Humanität angesehen wird, Worte wie die folgenden (I 42): *Illiberales et sordidi quaestus mercenariorum omniumque, quorum operae, non quorum artes emuntur u. s. w.*

Daß man diese Grenze der antiken Kultur, bei welcher ja selbst Pheidias mit Fug und Recht als *βανανός* erscheint, so lange verkannt und hier sogar oft aus der Not eine Tugend gemacht hat, ist mit eine Ursache für den Zwiespalt zwischen Einst und Jetzt, der in unsrer Zeit vorhanden ist. Fand doch selbst auf dem Gebiete der Kunst die Architektur und die Plastik bei den Hellenen keine Vertretung in der Schar der Musen, und schien doch der kunstreiche Gott Hephaestos nur darum mit der schaumgeborenen Göttin Aphrodite vermählt zu sein, um von ihr betrogen zu werden. Volle Werte bietet uns das Altertum auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft oder Philosophie. Nur dürfen wir nicht vergessen, daß die kulturelle Höhenluft, welche Aeschylos, Sophokles und Platon umweht, ebenso wenig in den Niederungen des Demos von Athen zu spüren ist, wie etwa der Geist Michel Angelos in den Condottieri seiner Zeit und deren Söldnerscharen. Das GroÙe ist stets ein einsam ragender Gipfel in der Landschaft seiner Epoche.

Was nun die formale Bildung anlangt, so verstand die ältere, durchaus gesunde Scholastik (dem *εἶδος* entsprechend) unter forma das Prinzip der Dinge, das Gesetz gegenüber der Flucht der Erscheinungen. In diesem Sinne braucht auch Kant das Wort Form, und in diesem Sinne ist es auch unter dem übermächtigen Einflusse Kants in der Gründungszeit des altsprachlichen Gymnasiums lebendig. Die Forderung formaler Bildung bedeutet also nicht mehr und nicht weniger als die Mahnung, sich aus allem Einzelnen und Zersplitterten zu den beherrschenden Gesetzen hin zu retten. Sie ist durchaus berechtigt. Natürlich kann man auch diese Forderung verzerren, indem man den Verstand gegenüber den anderen geistigen Erscheinungen ungebührlich erhebt und im besondern einerseits die Anschauung und andererseits das Wollen und das Fühlen zurückdrängt.

¹⁾ Neben Cauters Arbeiten ist besonders Friedrich, Die höheren Schulen und die Gegenwart (1896) zu erwähnen.

Engt man die Formalbildung gar auf das sprachliche Gebiet ein, womöglich auf das Lateinische, so bezeugt man damit den denkbar stärksten Abfall von dem Geiste, der das Gymnasium geschaffen — W. v. Humboldt hatte, dem Ideale des Humanismus getreu, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete des Gymnasiums in allen Klassen je 8 Stunden zugewiesen. Dafs man an gewissen Stellen schliesslich dazu kam, ein Konglomerat von lateinischen Phrasen als Prüfstein formaler Bildung anzusehen, hat dem Gymnasium unendlich geschadet — freilich hat man nicht überall in Deutschland den Tanz um das goldene Kalb dieser Formalbildung mitgemacht.

Was endlich den Idealismus anlangt, so hat das Gymnasium genau so lange einen spezifischen Gymnasialidealismus erzeugt, als es die einzige Anstalt war, welche in Frage kam, und solange es von einer idealistischen Unterströmung im Volke getragen wurde, d. h. etwa bis in die vierziger Jahre hinein. Jetzt fallen Gymnasiallehrer wie Friedrich und Brettschneider über die Abiturienten und Schüler des Gymnasiums Urteile, welche in den Worten gipfeln: 'die Idealisten von heute sind nicht unter unsern Jünglingen'. Diese Urteile sind nach meinen Erfahrungen sehr zu berichtigen, auch unter unseren Jünglingen giebt es Idealisten, freilich nicht Vertreter des alten beschaulichen, sondern des neuen thätigen Idealismus. Kann man sich darüber wundern, wenn man die berechtigte Warnung vor dem Marktnutzen so übertreibt, dafs man alles Nützliche als unideal bezeichnet? Es ist nichts gefährlicher, als der Handel mit abgelegten Idealen. Es ist kein Zufall, dafs die Anstalten, welche im Laufe der Zeit in schwerem Ringen neben das Gymnasium traten, gerade die Einseitigkeiten, welche sich auf diesem unter dem Schutze des Monopols herausgebildet hatten, zu meiden suchten. Ihre Einwirkung auf die langsame Gesundung des Gymnasiums, die bereits kräftig vorgeschritten ist, zeigt sich sehr deutlich, und so haben die Schwesteranstalten diesem reichlich zurückgezahlt, wie sie reichlich von ihm empfangen.

Das Gymnasium hätte diese Einseitigkeiten vielleicht im Entstehen unterdrückt, wenn es dabei von der philosophischen Fakultät, durch die ja die höhere Lehrerschaft ihre Berufsbildung empfängt, nur einigermaßen unterstützt worden wäre. Statt dessen ist sich diese ihrer Doppelaufgabe, welche die anderen Fakultäten, die Abteilungen der technischen Hochschule u. s. w. längst begriffen haben, bis zum heutigen Tage nur selten bewußt geworden¹⁾, dafs sie nämlich einerseits der grofsen Masse der Studierenden die theoretische Unterlage für eine gute Berufsbildung zu geben hat, anderseits eine kleine Minderzahl für den Nachwuchs innerhalb der Forschung heranzubilden hat. Es hängt dies mit allen den Zuständen zusammen, die jüngst Bernheim zur Sprache gebracht hat.²⁾ Das Spezialistentum hat alles Allgemeine nur allzulange fast ganz unterdrückt. Dazu kommt jene Überschätzung des Verstandes und der

¹⁾ Das Robertsche Gutachten für die Archäologenfrage in der letzten Versammlung deutscher Philologen u. s. w. (1897) zu Dresden ist ein schlagendes Beispiel dafür.

²⁾ 'Der Universitätsunterricht' u. s. w., Berlin 1898 und 'die gefährdete Stellung unserer deutschen Universitäten', Greifswald 1899.

reinen Wissenschaft, durch welche die führende Stellung, welche der deutsche Professor als solcher ehemals hatte, vollständig verloren gegangen ist, wenn sie sich auch selbstverständlich der Einzelne wie Böhmert, Paulsen, Rein u. a. sehr wohl zurückerobern kann. Das trifft natürlich nicht allein die philosophische Fakultät. Es fehlt auch sonst auf der Hochschule vielfach an der Einsicht, daß jene Überschätzung das am meisten hindert, was wir in unserer Zeit am dringendsten brauchen, nämlich die Bildung von Persönlichkeiten. In dankbarer Erinnerung an das, was die deutschen Universitäten unserem deutschen Volke gewesen sind, wird man den Wunsch hegen, daß sich auch auf ihnen der Gemeinsinn in Zukunft stärker entwickelt. Sonst treiben wir sicher der Staatsuniversität entgegen, mag diese nun aus der Umwandlung der alten 'universitas magistrorum', die so gern eine 'universitas litterarum' heißen möchte, oder als Neugründung entstehen. Daß die gefährdete Stellung der Universitäten, deren Vertreter sich noch jüngst durch den Mangel an Sachkenntnis bei der Behandlung des 'Doctor rerum technicarum' eine starke Blöße gegeben haben, hier und da erkannt wird, und daß einzelne Professoren für ihre Person ihre Aufgabe voll begriffen haben, ist ein erfreuliches Zeichen für eine bessere Zukunft.¹⁾ Der weitsichtigen Unterstützung der Universität Leipzig bei der Gründung der dortigen Handelshochschule wurde schon gedacht — nun möchte ich noch neben der so regsamen Universität Jena auf die Universität Greifswald hinweisen, von der jüngst²⁾ Krückmanns schöne Arbeit über die 'Entfremdung zwischen Recht und Volk' ausgegangen ist, und zwar zunächst als Vortrag in der 'Vereinigung aller Lehrer an höheren, Volks- und Mittelschulen und der Universität'. Diese Vereinigung, welche in Greifswald die Lehrer aller Grade und Gattungen zu gemeinsamer Arbeit zusammenschließt, wird auch die gemeinsame Aufgabe der gesamten Lehrerwelt wieder zu deutlicher Anschauung bringen, Erzieherin zu sein, und zwar Erzieherin des heranwachsenden Geschlechtes zu der Lust an selbstloser Arbeit im Dienste einer Idee d. h. zum Idealismus.

Dazu muß der Lehrer selbst eine volle Persönlichkeit sein³⁾, er muß den Blick überall auf das Ganze richten und danach streben, der neuen Zeit die alten Werte von ewigem und unveränderlichem Gepräge abzugewinnen, sie für die Gegenwart zu fassen und zu gestalten.⁴⁾

So muß er auf das heranwachsende Geschlecht einwirken, und dieses muß diese Einwirkung in sich lebendig erhalten, wenn es hinauszieht in den Kampf um das Dasein, und dieser Einwirkung gemäß handeln.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung hat bei ihrem beispiellosen Siegeszuge durch die räumlich-zeitliche Welt den sinnlichen Vorstellungen von der Gottheit Schritt für Schritt den Boden entzogen und so für das Wort

¹⁾ Vgl. hierzu meine Berichte über den Vortragscyklus 'Schule und Hochschule' im Päd. Archiv 1898.

²⁾ Leipzig 1899.

³⁾ Vgl. dazu meine Abhandlung 'Meister Jakob Böhme', Osterprogramm 1898.

⁴⁾ Vgl. dazu Paulsens Vortrag auf dem letzten evangelisch-sozialen Kongresse 1899 'Die Wandlung des Bildungsideales'.

der Schrift geworben: 'Gott ist ein Geist; und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.'

Die philologisch-historische Forschung ist zu dem Schlusse gekommen, daß der vollkommene Mensch an keiner Stelle der Geschichte zu finden ist, auch nicht unter den Griechen, und so bestätigt sie das Heilandswort: 'Mein Reich ist nicht von dieser Welt.'

So weisen sie beide den Menschen über die Welt hinaus, die ihnen verfallen ist, damit er im Glauben jene andere Welt ergreife, welche dem Wissen verschlossen ist.

Dem entspricht auch, daß eine weitverbreitete ethische Bewegung die moderne Welt durchzieht, und daß die ethischen Anschauungen, welche hier hervortreten, bereits beginnen, sich zu religiös-ethischen Anschauungen auszubilden.

Es rauscht schon überall in der Tiefe, und dieses Rauschen findet auch bereits in der Kunst der Zeit ein Echo.

Ich kann mich hier kurz fassen mit Rücksicht auf die schönen Ausführungen von Herrn Lichtwark in der pädagogischen Sektion dieser Versammlung. Ich möchte nur (hier in Bremen) noch auf die Malerkolonie von Worpswede hinweisen, welche zuerst den heimischen Boden wieder mit der Liebe betrachtet hat, die notwendig ist, um ihn im Kunstwerke lebendig zu machen, und die dann auch die heimischen Gestalten hinzugefügt hat, wie sie diesem Boden entwachsen. Von dort gleitet der Gedanke wie von selbst (Vogeler) hinüber zu Hauptmanns 'Versunkener Glocke', — da tönen zum erstenmale wieder Verse, wie sie seit Goethes Zeiten nicht erklingen sind, da wird zum erstenmale wieder ein großes Problem gestellt — freilich nicht gelöst.

Diese Beispiele, welche sich leicht vermehren ließen, zeigen an, daß aus dem unklaren Gewoge der Gegenwart auch das Große und Echte wieder emporzusteigen beginnt. Man hofft dabei auf das neue Jahrhundert, aber die künstliche Fuge, welche zwei Jahrhunderte trennt, hat überhaupt keine kulturelle Bedeutung. Stets wandelt in dem 'Heute' schon das 'Morgen'. Wo finden wir dieses 'Morgen'?

Emerson sagt einmal: 'Die großen Männer schützen uns durch ihre Treue gegenüber den ewigen Ideen vor unsern Zeitgenossen.'

Haben wir in der Gegenwart Persönlichkeiten von so mächtigem Einflusse, daß sie als Führer gelten können bei dem Ringen um die ewigen und unveränderlichen Werte?

Nur zwei Namen können in Frage kommen, welche in aller Munde sind: Friedrich Nietzsche und Richard Wagner. Schulter an Schulter haben sie im Kampfe gegen Schopenhauers Pessimismus gestanden, bis sich ihre Pfade für immer schieden.¹⁾

Man wird es Nietzsche danken, daß er unserer Sprache neue Formen für eine Fülle von tiefen Gedanken abgerungen hat, aber man wird auch stets dabei bekennen müssen, daß sich bei ihm in der schönen Hülle Gesundes und Krankes dicht nebeneinander findet.

¹⁾ Vgl. Richard Wagner als Erzieher, Langensalza 1899.

Man wird es Nietzsche danken, daß er sich gegen die Überschätzung des Intellektes gewendet hat, welcher den Willen zwar leiten, aber nicht die Thatkraft lähmen soll, und welcher Platz lassen muß für die Anschauung und vor allem nicht hindern darf, daß die 'Sonne des Gefühls' gelegentlich aus der Tiefe hervorbricht. Das wird man ihm danken, aber man wird in Nietzsches 'Willen zur Macht' keine letzte Bestimmung sehen können.

Man wird es Nietzsche danken, daß er dem Massenbegriffe unserer Zeit mit seiner nivellierenden Wirkung die Kraft der Persönlichkeit, sie von dem allzu starken Drucke des Geschichtlichen befreiend, entgegengestellt hat, man wird aber dabei betonen müssen, daß diese Persönlichkeit zwar im Diesseits wirken, aber im Jenseits wurzeln soll.

So wird man in Nietzsche einen Menschen sehen von gewaltiger Tragik, der künstlerisch zu fein angelegt war, um sein eigenes nagendes Denken ertragen zu können, und nicht Künstler genug, um das Wogen seines Innern in Kunstwerke zu gestalten — und der darum zusammenbrach.

Dagegen ist Richard Wagner der echte Erbe der Goethe-Schillerschen Kunst und der Kunst Beethovens, d. h. jener echten Kunst, bei welcher eine große Persönlichkeit im Kunstwerke gespiegelt wird, damit sie von diesem aus in das ganze Volk hinüberfließe.

Diese Kunst hat Wagner im Zeitalter der werdenden Weltwirtschaft gehütet und weitergeführt, indem er dem heimischen Boden die herrlichen Gestalten entsteigen liefs, die nun aus seinen Musikdramen zu uns sprechen.

Was sagen sie uns? Was sollen sie uns sagen?

Als Abbé Muguier, der bekannte Pariser Redner, der die Schäden seiner heimischen Gesellschaft aus dem Grunde kennt, aus Bayreuth zurückkehrte, verwies er sein Frankreich auf diese Stätte: dort solle man die Gesinnung und die Kraft gewinnen, welche in der großen Not unserer Zeit erforderlich ist, um mitzuwirken an der Stärkung und Rettung der Familie und der ganzen Gesellschaft auf dem Grunde christlicher Liebe und selbstloser Arbeit.

Nur einem Gedanken hat Wagner gelebt, getreu zu bleiben dem Geiste der großen Meister, die unserem Volke den Namen eines Volkes der Dichter und Denker eingetragen haben. Lassen Sie auch uns diesem Gedanken getreu bleiben in der Erwartung, daß unserem Volke auch dann die starken Willensmenschen nicht fehlen werden, welche die Ideale aus ihrer krystallinen Höhe in die zähe Wirklichkeit zu zwingen wissen! So hoffen wir, daß dann auch unserm Volke das Dichterwort gilt:

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Grusse der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen,
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So mußt Du sein, Dir kannst Du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

ANZEIGEN UND MITTHEILUNGEN

AUS DEN BRIEFEN EINES ALTEN FÜRSTENSCHULREKTORS

Wer sich über die ebenso vielseitige wie erfolgreiche Lehrthätigkeit und das ernste wissenschaftliche Streben August Jonathan Weicherts, dieses thatkräftigsten aller Fürstenschulrektoren Grimmas, unterrichten will, wird theils in seinen zahlreichen hinterlassenen Schriften¹⁾, theils in dem, was er selbst²⁾ und andere über sein Leben geschrieben haben³⁾, eine Fülle der Belehrung finden. Aber es verlohnt sich, daneben noch einer anderen, nicht minder zuverlässigen Quelle nachzugehen, aus der wir das uns vorliegende reiche Material nicht unwesentlich ergänzen können. Wir besitzen nämlich eine Anzahl bisher gänzlich unbeachtet gebliebener eigenhändiger Briefe Weicherts, die er in den Jahren 1810 bis 1830 an den damaligen Dresdener Hofrat Karl August Böttiger geschrieben hat und die sich in dessen Nachlaß⁴⁾ auf der Königlichen öffentlichen Bibliothek in Dresden befinden. Es würde zu weit führen und wohl auch nicht dankbar genug sein, sämtliche zwanzig Briefe im Wortlaut wiederzugeben. Was dieselben jedoch Neues und Charakteristisches bieten, besonders da, wo Weichert von seinem Schulleben erzählt, soll im folgenden mitgeteilt werden.

Die ersten fünf Briefe sind in den Jahren 1810 bis 1812 aus Wittenberg geschrieben. Weichert stand damals im Beginn seiner Laufbahn. Auf Lobecks Empfehlung war er alsbald nach Beendigung seiner Universitätsstudien am 14. März 1809 mit 21 Jahren am Wittenberger Lyceum als Konrektor angestellt und am 19. Dezember 1810 zu dessen Rektor

berufen worden⁵⁾; außerdem wirkte er seit seiner am 14. März 1810 erfolgten Habilitation⁶⁾ als akademischer Dozent der klassischen Philologie an der Universität Wittenberg. Diese Doppelstellung, so ehrenvoll sie für den jugendlichen Anfänger sein mochte, war, wie wir den Wittenberger Briefen entnehmen, im höchsten Grade arbeitsreich und mühevoll. Das Schulamt allein hätte genügt, um Weicherts Wirksamkeit auszufüllen. Denn er hatte als Konrektor 24, als Rektor gar 32—34 Stunden wöchentlich zu geben⁷⁾, eine Leistung, die in Anbetracht der schlechten Verfassung, in der die Wittenberger Anstalt sich damals befand⁸⁾, wesentlich höher anzuschlagen ist. Statt dessen entwickelte er nebenbei noch eine ausgebreitete akademische Thätigkeit. Jedes Semester interpretierte er regelmäßig sowohl einen griechischen wie einen lateinischen Schriftsteller⁹⁾, hielt lateinische Stil- und Disputationsübungen ab und erteilte, als Konrektor wenigstens, wöchentlich 12 Stunden Privatunterricht an Studenten.¹⁰⁾ Besonders rühmend aber muß

¹⁾ Spitzner, Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Wittenberg S. 165.

²⁾ Vgl. die Notiz im Intelligenzblatt Nr. 82 (S. 631) der Jenaer Literaturzeitung von 1810.

³⁾ Vgl. den zweiten und vierten Brief.

⁴⁾ Spitzner a. a. O. S. 166 f.

⁵⁾ Im Winter 1810/11: Eurip. Iphig. Aul. und Plaut. Miles glor., im Sommer 1811: Apoll. Rhod. Argonaut. (4 St.) und Propert. carm. (2 St.), im Winter 1811/12: Callim. hymn. et epigr. (2 St.) und Propert. carm. (2 St.), im Sommer 1812: Eurip. Med. (4 St.) und Senec. Med. (2 St.), im Winter 1812/13: Römische Literaturgeschichte (4 St.), Hesiod. scut. Herc. (2 St.) und Hor. epist. ad Pisones (2 St.), im Sommer 1813: Plat. Phaedr. (4 St.) und Cic. de orat. (2 St.). Was Weichert im Sommer 1810 gelesen, darüber fehlen die Angaben im Wittenberger Lektionsverzeichnis.

⁶⁾ Vgl. den zweiten Brief. Über die Geprüftheit der Wittenberger Studenten, sich Repetenten zu halten, siehe Grohmann, Annalen der Universität Wittenberg Bd. III S. 257.

⁷⁾ Vgl. das Schriftenverzeichnis im Grimmaer Schulbericht 1835 S. VII f. mit dem Nachtrage von Lorenz ebd. 1848 S. 15 Anm. 2.

⁸⁾ Im Grimmaer Schulbericht 1835 S. VI ff.

⁹⁾ Vgl. die Litteraturangaben in der Allgemeinen deutschen Biographie Bd. XLI S. 443.

¹⁰⁾ Vgl. Bd. CCXVIII Nr. 25—44.

hervorgehoben werden, daß er bei alledem und trotz seiner schwächlichen Gesundheit¹⁾ noch Zeit, Lust und Muße zu wissenschaftlichen Arbeiten fand. Diese Begeisterung für die Wissenschaft vermittelte bereits der nachfolgende erste Wittenberger Brief des jungen Gelehrten vom 17. März 1810, mit dem er Böttiger seine Habilitationsschrift, die *Commentatio philologica de Nonno Panopolitano*, übersandte:

Wohlgeborner

Hochgeehrtester Herr Hofrath

Ew. Wohlgeboren verzeihen, wenn ich es wage, Ihnen beifolgende Abhandlung als einen kleinen Beweis meiner Ergebenheit und Dankbarkeit zu übersenden. Die großen Verdienste, die Sie sich durch Ihre geistvollen und gelehrten Schriften um meine Bildung erworben haben, heischen dieses Opfer von mir, so sehr ich auch einsah, wie unwürdig es sei, vor Ihnen auf dem Altar niedergelegt zu werden. Doch Ihr anerkanntes Wohlwollen flößte mir die freudige Hoffnung ein, daß Sie diese Erstlinge meines jugendlichen Fleißes gütig aufnehmen und schonend beurtheilen würden. Mein Alter²⁾ und mein mit so vielen Geschäften überhäuftes Amt mögen einiger Maßen den Mangel an Reife entschuldigen: ich bin zufrieden, wenn diese geringfügige Arbeit wenigstens das Interesse, welches ich für die Wissenschaften fühle, ausspricht und bessere Hoffnung von mir für die Zukunft erweckt. Sollte ich dadurch mir den Weg zu einem guten Schulamte bahnen, so würde ich dem höchsten Ziel meiner Wünsche näher gebracht sein. Ew. Wohlgeboren verzeihen mir daher gewiß die Bitte um Ihre gütige Empfehlung, wenn sich irgend einmal eine solche Gelegenheit finden sollte. Der Herr Professor Pöltz, dessen nähern Umgang ich seit mehreren Jahren zu genießen das Glück habe, kennt meine Lehrfähigkeiten und kann überhaupt von mir eine treue Charakteristik entwerfen.³⁾ Ich empfehle mich nochmals Ihrem hohen Wohlwollen und Gewogenheit und verharre mit der ausgezeichnetsten Hochachtung und Verehrung

Wittenberg
d. 17. März
1810

Ew. Wohlgeboren
ganz ergebenster
M. Jonath. August Weichert.

¹⁾ Vgl. den zweiten Brief.

²⁾ Weichert war am 28. Januar 1788 geboren, demnach wenig über 22 Jahre alt.

³⁾ Pöltz war auf der Universität Weicherts Lehrer in der Philosophie und Geschichte gewesen (vgl. den Grimmaer Schulbericht 1836 S. VII) und hatte in der That von den Fähig-

Durch Böttigers Beifall ermuntert, plante Weichert alsbald, wie wir in seinem zweiten Briefe vom 10. Mai 1810 lesen, eine Ausgabe des Nonnus, und wenn dieselbe auch nie erschienen ist, so hat er doch auf Grund sorgfältiger Vorarbeiten dem späteren Herausgeber des Dichters, Friedrich Graefe, eine große Zahl wertvoller Verbesserungen geliefert.¹⁾ Eingehend beschäftigte er sich ferner noch in Wittenberg mit den Argonautica des Valerius Flaccus. Die Frucht dieser Studien war die dem Jenaer Philologen Eichstädt gewidmete *Epistola critica de C. Valerii Flacci Argonauticis*²⁾, die Böttiger mit Weicherts drittem Briefe vom 20. Februar 1812 zugesandt erhielt. So bedeutend aber auch die wissenschaftliche Anregung und Förderung war, die Weichert gerade in Wittenberg im Verkehr mit dem von ihm innigst geliebten Lobeck, dem Wittenberger Salmasius, wie er ihn einmal nennt³⁾, empfing, so wurde ihm doch sein Wirken durch die eben erwähnten traurigen Schulzustände früh genug verleidet. Schon als Konrektor hegte er, wie wir aus seinem ersten Briefe ersehen, den Wunsch, ein besseres Schulamt zu bekommen, und dieses Verlangen steigerte sich, je länger er an dem Wittenberger Lyceum thätig war, in dem Maße, daß er sich im Jahre 1812, als an der Meißener Landesschule ein sechster Lehrer für Religion angestellt werden sollte⁴⁾, trotz seiner Abneigung, Religionsunterricht zu erteilen, ernstlich um jene Stelle, die mit 366 Thalern 16 Groschen und Wohnungsgeld ausgestattet war, bewarb. Der Brief⁵⁾, den er in dieser Angelegenheit am 11. Juli 1812 an Böttiger richtete, lautet wie folgt:

Wohlgeborner,

Hochzuverehrender Herr Hofrath,

Ew. Wohlgeboren haben mir schon so viele Beweise von Ihrem gütigen Wohlwollen gegeben, daß ich es wohl wagen darf, Ihre Güte bei einer mir sehr wichtigen Angelegenheit in Anspruch zu nehmen. Es

keiten seines Schülers die beste Meinung, vgl. Pöltzens Brief an Böttiger vom 11. Januar 1810 (Nachlaß Bd. CL Nr. 8).

¹⁾ Vgl. S. V der Praefatio jener Ausgabe (Leipzig 1819—1826).

²⁾ Dieser ersten Arbeit folgte ein Jahr später noch eine zweite: die in Beckes *Acta seminarii regii et societatis philologicae Lipsiensis* II S. 326—374 abgedruckten *Observationes criticae* des dem Dichter.

³⁾ Am Schlusse des fünften Briefes.

⁴⁾ Vgl. die Reskripte vom 29. Mai und 3. Juni 1812 bei Flathe, *St. Afra* S. 322 f.

⁵⁾ Nr. 4.

ist Ihnen bekannt, daß an der Meißener Fürstenschule eine neue Professur errichtet worden ist, Sie wissen aber auch, wie sehr ich wünsche, an dieser Schule, als Lehrer, angestellt zu seyn. Um diesen Wunsch desto sicherer zu erreichen, wende ich mich zutrauensvoll an Sie, Verehrtester, und ersuche Sie um Ihre gütige Mitwirkung und Empfehlung. Ich kenne Ihren Einfluß und weiß, was Ihre Empfehlung nicht bloß bei dem verehrten D. Reinhard, sondern auch bei den übrigen Mitgliedern des Kirchenrathes vermag. Darf ich daher mir wohl die Hoffnung machen, daß Sie sich für mich thätig interessieren werden? Ich erwarte zwar, daß man auf mich, als einen akademischen Docenten, der schon deshalb dem Kirchenrathe näher steht, und als einen Schulmann, der im Unterrichten Routine hat, mehr als auf jeden andern, Rücksicht nehmen wird: allein ich befürchte, daß mir bei Besetzung dieser Stelle, mit welcher besonders der Religionsunterricht verbunden ist, das im Wege seyn wird, weil ich nicht Candidat der Theologie bin und kein Theolog von Profession.¹⁾ Indefs glaube ich doch dieser Stelle gewachsen zu seyn. Ich habe drei Jahre Theologie studirt, ich bin zweimal, als Conrector und Rector, im hiesigen Consistorio über theologische Gegenstände examinirt worden, und gesetzt, daß mir manches in der Theologie fremd geworden wäre, so wissen Sie am besten, daß man bekannt gewesene Sachen durch erneutes Studium sich bald wieder bekannt und geläufig machen kann. Es würde mir daher sehr wehe thun, wenn man mich deshalb einem Candidaten nachsetzte. Freilich wäre es mir lieber, wenn ich eine Stelle an dieser Schule bekommen könnte, mit welcher der Unterricht in der alten Literatur verbunden wäre, und sollte das Gerücht wahr seyn, daß Tzschucke als Emeritus abgehe, und der treffliche Professor König, der als Schulmann seines Gleichen sucht²⁾, gleich bei der Einweihung der neuorganisierten Schule das Rectorat

übernehmen werde, so würde ich natürlich die dritte oder vierte Professur, schon der Unterrichtsgegenstände wegen, mir lieber wünschen. Allein da ich gern bald mich aus gegenwärtiger Lage, wo ich bei kaum 300 Thlr. Einnahme³⁾ wöchentlich 32—34 Stunden zu geben habe, erlöst sähe, so wünschte ich sehr bei dieser Stelle zu reüssieren, da mir bei eintretendem Avancement gewiß die Hoffnung, in eine andere Stelle zu rücken, nicht verschlossen seyn wird. Ich habe mich seit beinahe vier Jahren in meinem schweren Amte redlich geplaczt und wünsche mir daher eine bessere Lage, so bald als möglich. Die Hoffnung, daß mich ein hoher Kirchenrath bei eintretender Gelegenheit versorgen werde, machte, daß ich manche andere Gelegenheit ausschlug. Möchte ich in meiner Hoffnung nicht getäuscht werden! Wie ich gehört habe, so hat sich einer meiner ehemaligen Schulfreunde⁴⁾, der Domvicarius M. Baltzer in Meissen dazu gemeldet, für welchen sich vorzüglich sein künftiger Schwiegervater M. Kenzelmann⁵⁾ interessiert. Ob ich befürchten muß, daß dieser, der doch eigentlich dem Domcapitel, und nicht, wie ich als academischer Docent dem Kirchenrathe angehört, als Theolog mir vorgezogen werde, weiß und hoffe ich nicht. Ich empfehle Ihnen diese meine Angelegenheit nochmals recht dringend, und ich erwarte von Ihrer Empfehlung den glücklichsten Erfolg. . . .

Weicherts sehnlicher Wunsch, 1812 bereits an die Meißener Fürstenschule, der er unter Tzschucke als Schüler angehört hatte, als Lehrer berufen zu werden, ging nicht in Erfüllung. Statt seiner erhielt damals Baltzer die Stelle.⁶⁾ Inzwischen gestaltete sich Weicherts Lage infolge der Böswilligkeit des Wittenberger Magistrates, von der auch die Universitätsprofessoren viel zu leiden hatten⁷⁾,

¹⁾ Über die schlechte Bezahlung der Wittenberger Lehrer vgl. Spitzner a. a. O. 159—162.

²⁾ Weichert war von 1801—1806 Afraner (Kreyssig, Afraner-Album S. 399), Baltzer von 1803—1806 (Kreyssig S. 401).

³⁾ Seit 1792 Archidiakonus in Meissen, vgl. Kreyssig, Album der evang.-luther. Geistlichen, 2. Aufl., S. 681.

⁴⁾ Vgl. Kreyssig, Afraner-Album S. 401.

⁵⁾ Pölitz schreibt darüber unterm 19. Mai 1813 an Böttiger (Nachlaß Bd. XL Nr. 37): 'Wie contrastirt diese Sprache des Leipziger Magistrats gegen die Behandlung, die wir in Wittenberg haben 7 Jahre hindurch ausstehen müssen! Wie hat der dortige Magistrat uns durch seine Willkür und durch seine An-

¹⁾ Bezeichnend für den Einfluß, den Lobeck auf Weicherts Bildungsengang gehabt hat, ist, daß dieser sich hier nicht mehr als Theolog betrachtet wissen will, während er noch bei seiner am 17. Oktober 1808 erfolgten Promotion zum Magister artium liberalium ausdrücklich als 'der Theologie Beflissene' aufgeführt ist, vgl. Intelligenzblatt Nr. 22 (S. 180) der Jenaer Litteraturzeitung von 1809.

²⁾ Königs pädagogisches Talent rühmt auch der Wittenberger Professor Pölitz, vgl. seinen Brief an Böttiger vom 11. Dezember 1806 (Nachlaß Bd. CL Nr. 2).

immer mißlicher. Entrüftet schreibt er darüber in seinem fünften Briefe vom 8. August 1812 an Böttiger: 'Ich wünsche sehr eine Erlösung aus meiner gegenwärtigen Lage, da ich, meiner Collegen halber, mit unserm Rathe wegen dem Schulgelde in einem verdrießlichen Streite liege, der mir unendliche Schreibereien und Ärgernisse verursacht. Das, was meine Vorfahren haben hingehen lassen, muß ich nun betreiben. Doch ich will Sie, verehrtester Herr Hofrath, nicht mit solchen scandaleusen Geschichten, die unser unvernünftiger Rath sich zu Schulden kommen läßt, unterhalten; Sie würden, wenn Sie nur einige hören sollten, mehr als erstaunen, und einem Mann, der Gefühl und Sinn für Wissenschaft hat, es gewiß nicht verdenken, daß er keinen höheren Wunsch kennt, als von dieser Schule wegzukommen.' Dieser Wunsch verwirklichte sich im Jahre 1814, als nach Tzschuckes Tode Baltzer zum Quartus von St. Afra gemacht wurde und Weichert an seine Stelle kam¹⁾, und, was Weichert einst²⁾ im stillen gehofft hatte, trat ein: Baltzer als Theologe gab auch als Quartus die Religionsstunden weiter, er selbst dagegen übernahm seinen Neigungen entsprechend den Unterricht in den alten Sprachen.³⁾ Über den Erfolg desselben berichtet er leider in den sieben Briefen, die er in den Jahren 1814–1819 von Meissen aus an Böttiger gerichtet hat, gar nichts, wie er überhaupt in diesen Briefen eigentliche Schulangelegenheiten so gut wie nicht berührt. Nur einmal, in seinem dritten Meissener Briefe vom 12. April 1817, klagt er über die Störungen, die ihm die Wocheninspektion verursache, und ein anderes Mal, in seinem sechsten Meissener Briefe vom 18. Februar 1818, erzählt er, daß er 6½ Stunden Examenarbeiten korrigiert habe. Um so mehr hören wir dafür von den wissenschaftlichen Aufgaben, die ihn in Meissen beschäftigten. Mit Rücksicht auf seine neue, ausschließlich der Schule gewidmete Thätigkeit verfolgte er jetzt im Gegensatz zu früher bei seiner Schriftstellerei zum Teil wesentlich andere Ziele. Nicht der gelehrten Welt, sondern in erster Linie der Schule sollten von nun an viele seiner Ar-

mafsung alle Freude des Lebens, alle Kräfte zum Wirken verkümmert', und ebenso beklagt er sich in einem zweiten Briefe vom 14. Februar 1814 (Nachlaß Bd. CL Nr. 57) 'über den bösen Geist des Wittenberger Magistrates'.

¹⁾ Vgl. Flathe St. Afra S. 348.

²⁾ Vgl. seinen vierten Brief.

³⁾ Vgl. die Notiz im Intelligenzblatt Nr. 12 der Jenaer Litteraturzeitung von 1814.

beiten zu gute kommen. Der erste Schulschriftsteller¹⁾, dessen Herausgabe er sich in Meissen angelegen sein liefs²⁾, war der Geograph Pomponius Mela. Weichert teilt darüber in seinem ersten Meissener Briefe vom 3. November 1814 folgendes mit: 'Den Auszug aus dem Tzschuckischen Commentar zum Pomponius Mela habe ich vor Michaelis beendigt, es wird in Leipzig daran gedruckt, und ich hoffe durch eine bequeme Herausgabe dieses Geographen einem Bedürfnisse der Schulen abgeholfen zu haben. Für mich war es ein merum digitorum opus, das mir am Ende recht zur Last wurde. Sobald der Druck geendigt seyn wird, werde ich mir die Freiheit nehmen, Ihnen ein Exemplar zu verehren, dem Sie doch wohl ein Plätzchen in Ihrer Bibliothek einräumen werden', und in ähnlicher Weise äußert er sich in einem zweiten Briefe vom 12. Oktober 1815, in dem er die inzwischen im Druck fertig gewordene Ausgabe Böttigers Wohlwollen empfiehlt: 'Ew. Wohlgebornen nehm' ich mir die Freiheit ein Exemplar des Pomponius Mela zu übersenden mit der ergebensten Bitte, daß Sie dieses Produkt meines Fleißes freundlich und huldvoll aufnehmen und ihm ein Plätzchen in Ihrer Bibliothek gönnen möchten. Wie sehr ich Ihrer gütigen Nachsicht in Beurtheilung dieses Werkes bedarf, fühl' ich zu gut und bitte recht dringend darum mit der Versicherung, daß die Fehler, welche ich gewiß bei der Ausarbeitung des Commentars zum Mela begangen, meine Ausgabe des Valerius Flaccus, mit welchem ich fortwährend mich beschäftige, wieder gut machen soll. Indefs hoff' ich und wünsche es noch mehr, durch die Ausgabe dieses Geographen einem Bedürfnis in Schulen abgeholfen zu haben. Möchte das Publicum meine und des Buchhändlers Bemühungen fördern, und dies würde gewiß geschehen, wenn Ew. Wohlgebornen Ihre Stimme erheben und, wenn sich Ihnen Gelegenheit darbietet, diese Ausgaben den Schulen em-

¹⁾ Auf die Brauchbarkeit des Mela für die Schule hatte zuerst Ernesti in seiner Ausgabe der Bibliotheca Latina des Fabricius II S. 82 hingewiesen. Seitdem wurde er auf den Fürstenschulen gelesen, in Meissen noch 1833 (Flathe a. a. O. S. 380), in Grimma bis 1835 (vgl. Kößler, Geschichte der Fürsten- und Landesschule Grimma S. 205).

²⁾ Eigentlich hatte Tzschucke nach dem Erscheinen seiner großen kritischen Melaausgabe eine Schulausgabe besorgen wollen, doch hatte Krankheit und zunehmendes Alter den Plan vereitelt, vgl. Weichert, Melaausgabe, Präfatio S. V.

pfehlen wollten. Dies ist es, worum ich mit Zuversicht bitte, da ich durch Ihre bekannte Humanität und durch Ihr gütiges Wohlwollen, wovon Sie mir schon so unendlich viele Beweise gegeben haben, der Erfüllung meiner ergebensten Bitte gewiß bin.¹⁾ Jener Brief ist aber auch um des willen bedeutsam, weil Weichert am Schlusse desselben, unbekümmert um die Meinung anderer, mit wahrhaft rührender Pietät der wissenschaftlichen Tüchtigkeit und der Fähigkeiten seines ehemaligen Rektors und Lehrers Tzschucke das glänzendste Zeugnis ausstellt, wenn er von ihm schreibt: 'Was ich über den seligen Tzschucke in der Vorrede gesagt habe, ist ganz aus dem dankbaren Herzen geflossen. Der wackere Mann bedurfte dieser Ehrenrettung; ich hoffe, daß sie wenigstens auf unsere jungen Leute wohlthätig wirken soll. Viele sprechen über ihn ab, die doch nicht wert sind, daß sie seine Schuhriemen auflösen. Tzschucke war, wie Ew. Wohlgeboren am besten wissen, ein umfassender Gelehrter, der unsrer Schule als Rector viel Ehre und Ruhm verschafft, und an welcher er nicht ohne Nutzen gewirkt hat. Schade, daß er kein systematischer Kopf war: was hätte sein eiserner Fleiß dann schaffen können! Möchte Ihnen die Art, wie ich über ihn gesprochen habe, nicht mißfällig seyn!' War die Melausgabe lediglich für die Schule bestimmt, so sollte dagegen die alsbald in Angriff genommene Ausgabe des Valerius Flaccus, die Weichert in Wittenberg bereits durch seine auf Seite 60 erwähnten kritischen Studien zu dem Dichter vorbereitet hatte, einen streng wissenschaftlichen Charakter tragen. Mit dem Druck derselben hoffte Weichert im Herbste des Jahres 1817 beginnen zu können.²⁾ Doch zog sich die Arbeit länger hin³⁾ und unterblieb schließlich ganz. Nur das achte Buch der *Argonautica*, das Weichert, als Vorläufer zu seiner Ausgabe, gesondert herausgab, erschien im Herbste des Jahres 1817. Böttiger erhielt es mit dem vierten Meißener Briefe, der darum nicht ohne Interesse ist, weil Weichert in demselben die Grundsätze, die er bei der Herausgabe des Dichters befolgte, kurz entwickelt. Es heisst dort: 'Daran thue ich wohl recht, daß ich die Lesarten der Mscr. wiederherstelle und alle aufgenommenen Conjecturen verdamme, wo die *Vulgata* wenigstens einen erträglichen Sinn giebt.

Wir wollen ja den Dichter haben und das, was er schrieb, in seiner ursprünglichen Gestalt.' Ein völlig neues Gebiet erschloß sich Weichert, als er noch im Jahre 1817 durch die Schriften des französischen Archäologen Millin zu antiquarischen Forschungen über die *Medea* angeregt wurde.⁴⁾ Begeistert schreibt er darüber in seinem sechsten Meißener Briefe vom 28. Februar 1818: 'Ich habe mir vorgenommen, für einige mythologische Gegenstände zu lesen und zu sammeln. Es ist ein solcher *Olethos* in mich gefahren, daß mir die Wortkritik, auf die ich bisher so hohen Werth legte, sehr nichtig und klein erscheint.' Bemerkenswert ist auch, daß er dergleichen antiquarische Abhandlungen nicht in lateinischer, sondern in der Muttersprache verfaßt wissen will, obwohl er dieser Vorschrift am Ende selbst nicht nachgekommen ist, da seine erste antiquarische Schrift, das *Grimmaer Schulprogramm* vom Jahre 1824 *De Medea oestro percita*, in lateinischer Sprache verfaßt ist. In der letzten Zeit seines Meißener Aufenthaltes trug sich Weichert schließlich noch mit einer Ausgabe der *Argonautica* des Apollonius Rhodius. Wie sein *Mela*, so sollte auch diese Ausgabe vornehmlich Unterrichtszwecken dienen.⁵⁾ Zwei Bogen Anmerkungen zu dem Dichter lagen bereits im Drucke vor, als Weicherts am 30. November 1818 vom Dresdener Konsistorium verfügte Beförderung zum Rector adjunctus der *Grimmaer Fürstenschule* diesen litterarischen Plan jäh zerstörte. Näheres erfahren wir darüber aus Weicherts letztem Meißener Briefe vom 3. März 1819. Da dieser Brief überdies die getheilten Empfindungen, mit denen der alte Afraner von dem geliebten Meissen schied, treffend zum Ausdruck bringt, so möge er hier im Wortlaut folgen:

Hochgeehrtester Herr Hofrath,

Ich übersende Ihnen den Anfang eines Werkes, zu dessen Ausarbeitung Sie mir den ersten Anstoß gegeben haben. Ich wollte Ihnen zu Ostern mit dem ersten Bändchen meiner Anmerkungen zum Apollonius Rhodius eine unerwartete Freude machen; der Druck war im November begonnen, als ich den Antrag erhielt, nach

¹⁾ Vgl. den fünften Meißener Brief vom 11. Dezember 1817.

²⁾ Die Schullektüre des Apollonius Rhodius führte Weichert 1820 in *Grimma* ein (vgl. Rössler a. a. O. S. 194). Seine 1821 herausgegebene umfangreiche Abhandlung über das Leben und Gedicht des Apollonius Rhodius sollte den Schülern das Verständnis des Dichters erleichtern, vgl. Vorwort S. III.

¹⁾ Vgl. den dritten Meißener Brief vom 12. April 1817.

²⁾ Vgl. den vierten Meißener Brief vom 6. Oktober 1817.

Grimma zu geben. Dieser Antrag und die unabwendbare Annahme desselben hat mir meine kaum begonnene friedliche Mufse gestört. Ich liefs, weil ich voraussah, daß es mir nicht möglich seyn würde, das ausgearbeitete Manuscript aufs Reine zu schreiben, mit dem zweiten Bogen die Pressen Halt machen, und nur noch die letzte Note vollständig abdrucken, um über meine Erklärung dieser so dunkeln Stelle das Urtheil meiner Freunde und einiger gelehrten Männer einzuziehen. In dieser Absicht sende ich Ihnen diesen Bogen und ersuche Sie, mir Ihr Urtheil und Ihre Meinung offen darüber mitzutheilen. Der Zweck, den ich dabei verfolge, ist Ihnen bekannt. Für Schüler, nicht für Gelehrte arbeite ich, obgleich auch diese, nach meinem Wunsche, hie und da Einiges für sich finden sollen. Daß ich, was andere bereits geben, benutzen mußte, erforderte die Absicht meiner Arbeit; daß ich aber selbst sammelte, und das Gesammelte mit Nachdenken benützte und auch Eigenes gab, soll, hoff ich, der Verfolg der Arbeit zeigen. Das Unternehmen muß nun ruhen; wie lange? das wissen die Götter. Mein künftiger Wirkungskreis, in welchen ich nicht aus freier Wahl und mit Neigung trete¹⁾, gewährt wenig Hoffnung, meine literarischen Pläne ausführen zu können. Gott gebe nur, daß mir es in Grimma wohl geht und ich das Gute, zu dessen Ausführung ich bereit bin, durchsetzen kann, und ich nicht des Rector Heimbach in Pforta Schicksal habe, der als ein Opfer der Chikane frühzeitig ins Grab sank.²⁾ An Anstrengung und Fleiß will ich

es nicht fehlen lassen, um das große Vertrauen, womit mich auf eine ganz unerwartete Weise der hohe Kirchen-Rath ehrt, zu rechtfertigen; aber ich bekomme in Grimma, wie ich mich vorige Woche durch den Augenschein überzeugt habe, einen Augiasstall zu reinigen. Das Schlimmste ist, daß ich lauter alte Collegien habe³⁾, von denen einige der neuen Schöpfung der Dinge nicht eben geneigt sind. Vor den Schülern fürchte ich mich weniger, und, wenn das Regulativ mich gut stellt, so hoffe ich in Grimma eher Ordnung und Gehorsam einzuführen, als es hier geschehen dürfte, wo eine unerhörte Ungebundenheit Raum gewonnen hat⁴⁾, die noch ärger werden wird, wenn man nicht die Mafsregel ergreift: *Ense recedendum ne pars sincera trahatur.*⁵⁾ Den Oestrus will ich zu Grimma in den Schulprogrammen vornehmen, worauf wohl überhaupt meine Schriftstellerei eingeschränkt werden dürfte. Ich bitte um die Fortsetzung Ihres gütigen Wohlwollens und bin mit der innigsten Hochachtung

Meissen d. 3. März 1819.

Ew. Wohlgeboren
ganz ergebenster
Weichert.

¹⁾ Mit Recht fürchtete sich der 31jährige Weichert ein wenig vor dem Alter der Grimmaer Kollegen. Denn der Rector Sturz war damals 67, der Konrektor Hochmuth 64, der Tertius Gräse 50, der Quartus Hartmann 49 und der Quintus Töpfer 61 Jahre alt. Es sind dies übrigens bis auf den Quartus Hartmann die nämlichen Lehrer, über die auch Pöhlitz in einem Briefe an Böttiger vom 11. Dezember 1806 (Nachlaß Bd. CL Nr. 2) folgendermaßen aburteilt: 'Grimma ist durch die Passivität seiner Lehrer zu einem Numerus von 30 Zöglingen zusammengeschnolzen.'

²⁾ Über die wenig erbaulichen Zustände, die, trotz der umfassenden Schulorganisation von 1812, nur zu bald wieder an der Meissener Landeschule herrschten, vgl. Flathe a. a. O. S. 348.

³⁾ Ovid metam. I 191.

(Fortsetzung folgt)

OTTO FIEBIGER.

¹⁾ Der nämliche Gedanke kehrt auf S. 5 der Epistola wieder, die Weichert im Mai des Jahres 1824 seinem Vorgänger, dem damals bereits aus dem Amte geschiedenen Rector Sturz, widmete.

²⁾ Heimbach wurde 1793 mit 28 Jahren von Meissen, wo er das Amt eines Tertius bekleidete, als Konrektor nach Pforta berufen, erhielt zwei Jahre später das dortige Rektorat, starb aber bereits 1801 an schweren Leiden, die er sich im Amte zugezogen hatte, vgl. Kirchner, Die Landeschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung S. 51 f.

LEIBNIZ ALS PÄDAGOG

Eine quellenmäßige und systematische Darstellung

VON ANTON KRÖGER

ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN IM SINNE VON LEIBNIZ

1. Verfall der Wissenschaften

Bevor ich die von Leibniz geplante Organisation des gesamten Schul- und Unterrichtswesens eingehend darlege, will ich kurz die Gründe angeben, welche sich für den gänzlichen Verfall der Wissenschaften und die Notwendigkeit einer Reform derselben in seinen Schriften vorfinden.¹⁾

Zunächst sind die Lehrer der Jugend nicht von dem wahren Geist der Wissenschaft durchdrungen; sie behaupten sogar, es sei wenig daran gelegen, ob man 'etwas rechtschaffenes' wisse; es genügt ihnen, wenn der junge Mann sich ein wenig 'mit mund und feder behelfen und dabey en galant homme aufführen' könne. Anstatt die Jugend auf den hohen Wert und Nutzen der Wissenschaften hinzuweisen, suchen manche dieselben von ihr fernzuhalten, indem sie alles, was Wissenschaft heißt, für Unsinn und nutzlos erklären: 'Was braucht ihr viel latein? Man redet ja und schreibt es selten; griechisch und Hebräisch sind wenig nuz; Logik und Metaphysic ist pedanterey; Mathematik ist voll grillen; Histori ist eine blofse curiosität; die veteres philosophi und die patres Ecclesiae sind stümper; Anatomia, botanica et chymia curiosior helfen nicht ad medendum; die Römischen Leges gelten wenig in praxi; und dergleichen.' Ein tieferes Eindringen in die Wissenschaft, das man doch zum mindesten bei Lehrern finden sollte, ist ihnen fremd, ein hinreichendes Verständnis für die Klassiker geht ihnen ab. Daher kann es nicht ausbleiben, daß sowohl sie wie die ihnen anvertraute Jugend 'sceptici und scoptici' werden. Überhaupt hat ihr ganzes Sinnen und Trachten zur Folge, daß 'die faulheit und ignoranz propagirt und protegirt wird'. Man geht so weit, daß man die Jugend geradezu durch untaugliche Lehren und schädliche Prinzipien von der Gottesfurcht, Tugend und Wahrheit ablenkt (Klopp, die Werke von Leibniz X S. 399—405). Die wenigen, welche noch einiges Interesse für die Wissenschaft in ihrem Herzen tragen, werden von den andern beneidet, beschimpft und behindert. — Der Jugend selbst fehlt der nötige Eifer und das Streben

¹⁾ Die folgende Ausführung enthält u. a. die Hauptgedanken seiner Schrift: 'Kurzes und wohl gemeintes Bedencken vom Abgang der Studien und wie denenselben zu helfen; Berlin, den 14. März 1711; s. O. Klopp, Die Werke von Leibniz X S. 435—442.

nach Wahrheit; sie mag nicht mehr denken, beschimpft die Schulen und die Lehrer und hat die gebührende Achtung vor den Gelehrten des Altertums verloren (Gerhardt, Die philos. Schriften von G. W. Leibniz VII S. 132).

Die in den verschiedenen Schulen eingeführten Bücher zeigen eine solche Verschiedenheit, daß solche Schüler, die von einer Schule zur anderen übergehen oder in der Schule selbst mit den Lehrern wechseln, sich immer wieder an neue Bücher gewöhnen und damit zuweilen ganz andere Grundsätze und Dogmen annehmen müssen (Foucher de Careil, Oeuvres de Leibniz VII S. 639). Viele Schulbücher sind zudem für die Lernenden ganz untauglich, ja geradezu schädlich (ibid.). Überhaupt ist zu nicht geringem Schaden für die Wissenschaft die Welt mit einer großen Anzahl untauglicher und schädlicher Schriften angefüllt; das Schlimmste ist, daß sogar viele gefährliche Schriften gegen die Religion, Gottesfurcht und gute Sitte, gegen den Staat, sein Oberhaupt und andere hohe Persönlichkeiten im Lande verbreitet sind und noch täglich im Buchhandel erscheinen (Klopp X S. 321). Die Buchhändler sehen beim Verkauf der Bücher nicht auf das Wohl des Vaterlandes, sondern nur auf ihren eigenen Vorteil, und dieser Umstand wird von manchen gewissenlosen Leuten dazu ausgenutzt, ihre verderblichen Ansichten gegen Gott, Kirche und Staat im Vaterlande, besonders unter der Jugend auszusäen (ibid.).

Für das niedere Volk, für den gewöhnlichen Bürgerstand wird in Bezug auf die Erlangung der notwendigsten Bildung sehr wenig Sorge getragen. Während man eine Menge von Lateinschulen im Lande hat, mangelt es an Volksschulen (F. de Careil VII S. 316: 'Mais on manque de bonnes écoles en vulgaire, où les gens qui ne sont point destinez aux études peuvent apprendre mille choses utiles dans leur langue maternelle'). Die Männer, welche wissenschaftliches Streben zu besitzen sich rühmen, behalten ihre Errungenschaften meistens für sich, anstatt sie dem Volke mitzuteilen. Sie schreiben in der dem Volke unverständlichen lateinischen oder griechischen Sprache, 'theils weil einige unter ihnen gemeinet, daß die Weisheit nicht anders als in Latein und Griechisch sich kleiden lasse, oder auch weil manche gefürchtet, es würde der Welt ihre mit großen Worthen gelarvte geheime Unwissenheit entdeckt werden.' Die Gelehrten arbeiten fast nur für Gelehrte, in der ganzen Nation sind einfach 'diejenigen, so kein Latein gelernt, von der Wissenschaft ausgeschlossen' (s. 'Ermahnung an die Teutsche, ihren Verstand und Sprache besser zu üben, samt beygefügtem vorschlag einer Teutsch-gesinten Gesellschaft', herausgegeben von Grotefend; die Hauptsachen abgedruckt in 'Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker', Bd. 23, Straßburg-London 1877; vgl. auch Pfeiderer, G. W. Leibniz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger S. 709 ff.). Leibniz erblickt also in der geringen Pflege der Muttersprache seitens der Gelehrten ebenfalls einen Grund für den Verfall der Wissenschaften (s. auch Klopp III S. 312 ff.).

Weiterhin giebt es so viele in Deutschland, welche die Wissenschaften lediglich, um Geld zu verdienen und möglichst viel Ruhm zu ernten, betreiben ('ad pompam studia dirigunt', F. d. Careil VII S. 117). 'Die Menschen studiren

gewöhnlich nur aus Ruhmbegierde und persönlichem Interesse. Die Beredsamkeit dient ihnen als Mittel zu diesem verächtlichen Zwecke . . . Daher kommt es denn auch, dafs wir so schlechte Fortschritte machen, obschon es nicht fehlt an hochbegabten Männern, welche sehr viel leisten könnten, wenn sie es nur darauf anlegen wollten' (Eméry, *Esprit de Leibniz* I S. 116).

Die wenigen Gelehrten, die thatsächlich noch etwas leisten wollen, führen vielfach ein isoliertes, abgeschlossenes Leben. Über dieses Alleinstehen führt Leibniz in seinen Schriften fortwährend Klage (u. a. F. d. Careil VII S. 539; Erdmann, *Leibnitii opera philosophica* S. 703). 'Da jeder nur an sich selbst denkt, thun oft mehrere dasselbe, und so geht offenbar viel Zeit, viel Kraft und viel Mühe verloren. Nicht selten fehlen denjenigen, welche eine Arbeit unternehmen, die nöthigen Kenntnisse, Materialien und Hilfsmittel, welche gut unterrichtete, geschickte und wohlhabende Personen ihnen geben oder verschaffen könnten . . . Diejenigen, welche sich nur auf eine einzige Nachforschung beschränken, gehen oft ganz unaufmerksam vorüber an Entdeckungen, welche ein besser angelegter oder mit umfassenderen Kenntnissen ausgerüsteter Geist, ein Mann, der mit jener Wissenschaft, um welche sich's handelt, noch andere verbinden könnte, ohne Mühe machen würde . . . Ein aufgeklärter, geistreicher Mann hat einen grosartigen, kostbaren Gedanken; doch abgeschreckt durch die vielen und mühsamen Zahlen- oder Buchstaben-Rechnungen, welche betreffs der Ausführung dieses Gedankens zu machen wären, läfst er denselben gleichsam verfaulen, während einem geschickten Rechner wichtige Gegenstände fehlen, um seine Berechnungen nützlich anzubringen' (F. d. Careil, *Lettres et opusculs inédites de Leibniz* S. 286—88).

Dafs dieses abgesonderte Leben der Gelehrten nicht selten das hartnäckige Beharren derselben auf ihrer eigenen persönlichen Meinung zur Folge hat (ibid. S. 288—90), ist kein Wunder; 'es verleitet zum Sectenstiften und zum eigensinnigen Haschen nach eitler Ehre, was dem Fortschritte sehr hinderlich ist' (ibid.).

Schliesslich bedauert Leibniz noch die Nachäfferei des Französischen in Deutschland, welche gerade damals auf der Höhe stand und nur zu sehr die innere Abhängigkeit Deutschlands von Frankreich beförderte (Pfleiderer S. 130); auf diese Zustände ist u. a. ein Gedicht Leibnizens gemünzt, betitelt: 'Auf die Nachahmer der Franzosen' (s. Pertz, *Gedichte von L.* S. 267). Er ist sehr ungehalten darüber, dafs die meisten jungen Leute, die sich einige Jahre in Paris aufhalten, dort ihre eigene Muttersprache und Abstammung verleugnen und in tölpelhaft-verunglückter Weise die französische Art nachäffen, überhaupt sich dort wie junge Laffen (*jeunes étourdis*) geberden (Pfleiderer S. 117).

2. Notwendigkeit und Ziel der Erziehung

Eine gute Erziehung der Jugend hält Leibniz für dringend geboten zur Wiederaufrichtung der Wissenschaften und zur Hebung der vielen Mifsstände im deutschen Reiche überhaupt (Klopp X S. 436 und VI S. 224: 'Die kräftigsten Mittel, den Uebeln des menschlichen gemüths zu steuern und denselben Vollkommen-

heit zu befördern, bestehen vornehmlich in der erziehung der jugend und rechter anführung der erwachsenen jungen leute'; F. d. Careil, Oeuvres de L. VII S. 418: 'Il sera propos surtout de mettre des bons ordres en général pour l'éducation de la jeunesse, et penser, à prévenir les abus qui se sont glissés dans la plupart des universités, sociétés et écoles de l'Europe'). Die Zeit der Jugend ist die fruchtbarste Zeit für die Erziehung; bei älteren Personen muß man viel Geduld üben und manche Schwächen übersehen (F. d. Careil VII S. 468: 'Das Mittel die Menschen auff diesen Tugend- und glücksweg¹⁾ zu bringen ist eine guthe Erziehung der jugend; inmassen man durch die Erziehung bey den Thieren selbst wunder thun kan, wie viel mehr mit Menschen, welche Gott mit einer ohnsterblichen Seele begabet, die er nach seinem Ebenbild erschaffen. Und kan man die jugend also gewöhnen, dafs sie selbst Freude und Lust bei Tugend und Wissenschaft empfindet; dahingegen die alten, die dergestalt nicht erzogen, durch Furcht der Straffe vom Bösen abgehalten werden müssen, und man viel gedult mit ihnen haben, auch manches übersehen muß'; ibid. S. 412: '... ist zu bedencken, dafs mit denen die schohn erwachsen und des eiteln lebens sowohl als der unmäßigkeit gewöhnt, schwer etwas zu thun; also die vornehmste hofnung auff die anwachsung und erziehung junger leute zu sezen').

Das jugendliche Gemüt ist sehr empfänglich für die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Mit Leichtigkeit erlernt es Sprachen, behält die wichtigen und lehrreichen Ereignisse der Geschichte, erkennt die Vorgänge in der Natur. 'Es ist keine sprache, darinn ein Knabe durch vieles üben und wenig regeln in einem jahr nicht weit kommen könne; was ist annehmlicher und nützlicher als die Historien und wiskünste und was ist Knaben leichter? Schöne nachdenkliche sprüche in allerhand sprachen und lehrreiche begebenheiten werden dem noch zarten gemüth unausgänglich eingedrückt; die erkenntnuß der Natürlichen gestalten, was die einbildungskraft erfordert, ist Kindern ein Kinderspiel und ist daher zu bejammern, dafs man so viele jahre der edlen lebenszeit insgemein mit bloßem latein und dergleichen zubringet' (Klopp VI S. 224).

Schon das früheste Kindesalter ist für das erziehlche Wirken von größter Bedeutung. Die ersten Sinneseindrücke sind für die geistige wie sittliche Entwicklung des Menschen von nicht zu unterschätzendem Einfluß, da aus diesen ersten Elementen durch Summierung bei fortgesetzter Erfahrung sich zunächst die bewußtlosen Vorstellungen und unbewußten Strebungen, später die bewußten Begriffe, Willenstribe und Charaktereigenschaften entwickeln (Erdmann S. 197: 'Ces petites perceptions sont donc de plus grande efficace qu'on ne pense. Ce sont elles, qui forment ce je ne sai quoi, ces gouts, ces images des qualités des sens, claires dans l'assemblage, mais confuses dans les parties; ces impressions que les corps, qui nous environnent, font sur nous et qui enveloppent l'infini; cette liaison que chaque être a avec tout le reste de l'univers').

¹⁾ Der wahre Zweck der Studien ist ja bei Leibniz die menschliche Glückseligkeit (F. d. Careil VII S. 468); durch 'ungefärbte Tugend und rechtschaffene erkenntnuß' sollen die Menschen zur Ehre Gottes und zum Nutzen der Mitmenschen beitragen.

Worin nun das Ziel der Erziehung besteht, wird bei Kloppe VI S. 221 und 224 angedeutet: Die Jugend soll tugendhaft gemacht, von dem Wege des Bösen abgehalten und auf diese Weise schon auf dieser Welt zu einer gewissen Glückseligkeit geführt werden ('in einem guthen gewissen bestehet eine überaus grofse Vergnügung'). Die Erziehung soll demnach darauf hinwirken, dafs dem Kinde die Tugend angenehm gemacht (Kloppe X S. 11) und dadurch sein Wille zum Guten geleitet werde. Wie überhaupt die ganze menschliche Thätigkeit auf die Ehre und Verherrlichung Gottes gerichtet sein soll, so auch die Erziehung; ihr gröfster Nutzen besteht darin, dafs sie der wahren Religion dient (Gerhardt VII S. 70: 'Maxima omnium Eruditionis utilitas in eo constitit, ut verae religioni serviat').

Die Erziehung soll jedoch einen doppelten Charakter tragen; sie soll nicht blofs zu einem tugendhaften Wandel anhalten, sondern sich auch auf die Unterweisung in Künsten und Wissenschaften erstrecken. In einer solchen Erziehung bestehen hauptsächlich die wahren Studien (F. d. Careil VII S. 477). Die Erfüllung dieser Aufgabe fällt natürlich in erster Linie den Schulen und Unterrichtsanstalten überhaupt zu: 'L'instruction des peuples chez soy consiste dans la fondation des écoles et académies tant de sciences et arts que des exercices' (F. d. Careil VII S. 436). Doch hat auch die Regierung die Fürsorge für die Jugenderziehung wegen ihres erhabenen Zieles als eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu betrachten (ibid. S. 316). 'Was dem Baum die Wurzel, dem Flufs Quelle, das ist für den Staat das Unterrichtswesen' (Pfleiderer S. 613). Endlich soll auch die Kirche an dem wichtigen Geschäfte der Erziehung Anteil nehmen (ibid. S. 543). Erziehungsfaktoren sind also die Lehrer, der Staat und die Kirche. Dagegen das Elternhaus erkennt Leibniz nicht als besonderen Erziehungsfaktor an; die Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung schlägt er gering an und wünscht vielmehr, dafs die Kinder schon früh ausserhalb des Elternhauses leben sollen (s. unten S. 72).

Soll die Erziehung des Geistes fruchtbringend sein und ihren Zweck erreichen, so darf vor allem nicht die Sorge um den Körper vernachlässigt werden. Die geistige Bildung mufs ergänzt werden durch die leibliche, welcher gleiche Sorgfalt gewidmet werden mufs; zu seiner Entfaltung kann der Geist des Körpers nicht entbehren. Schon frühzeitig ist letzterer gegen Hitze und Kälte sowie allerlei Ungemach abzuhärten, und es ist auf einfache Lebensweise zu dringen. Früh aufstehen, nie müfsig sein, harte Kost geniessen, an der Jagd sich beteiligen, Fufsreisen unternehmen, vornehmlich aber 'wachten, schanzen' und dergl. sind die Vorschriften, welche Leibniz von dem jungen Menschen beobachtet wissen will. Denn nur so wird der Körper befähigt, dem Vaterlande im Notfalle Kriegsdienste zu leisten, und nur dann leben sich die Menschen in die Wissenschaft hinein, wenn sie von Jugend auf zur Frömmigkeit, zur Mäfsigkeit, zur Sorge für die Gesundheit, zur Bescheidenheit, zur Arbeit, kurz zu allen Tugenden erzogen werden (Kloppe X S. 226; Archiv für österreich. Geschichte XL S. 161). Die mit der Pflege des Körpers verbundenen Leibesübungen sollen wenigstens bis zum achtzehnten Lebensjahre betrieben werden

(F. d. Careil VII S. 574 ff.). Sie bestehen in schönen Künsten, anfangs in Tanzen, Fechten und Schleudern (Nova methodus § 40; Hülsen, Leibnizens Pädagogik. Programm des Kgl. Gymn. in Charlottenburg 1874 S. 8); 'die etwas erwachsenen Knaben, so nicht dermahleins einen langen Mantel umbnehmen, noch in den kramladen oder in die werckstube sollen, werden billig bei zeiten zu den Academien der Ritterlichen übungen bracht, weil die noch geschmeidigen leiber sich am besten dazu schicken können' (Klopp VI S. 225).

Zu den körperlichen Übungen rechnet Leibniz auch die Spiele, ja er ist für diese ganz besonders eingenommen. Beim Spielen enthüllt das Kind in freier Bewegung der Vorstellungen rückhaltlos Neigungen und Fähigkeiten. 'Ich habe oft bemerkt, dafs die Menschen nirgend scharfsinniger sind, als hier. Daher verdienen die Spiele namentlich die Beachtung der Mathematiker, um sie Erfindungskunst zu lehren. Die aus Zufall und Kunst gemischten aber stellen äufserst treffend das menschliche Leben, besonders die Kriegs- und Arzneikunst dar. Am höchsten stehen diejenigen, bei welchen die Kunst alles entscheidet, in erster Linie also das Schach. Indefs liefsen sich noch neue nicht unnütze Gesellschaftsspiele erdenken; z. B. eines, bei dem man fragte: Wenn das geschieht, was könnte dann eintreten? Der nächste müfste sagen, was dagegen zu thun wäre. Früher war auch ein Spiel der Zwecke im Brauch, wo es etwa hiefs: Zu was ist das Stroh gut? Weiter könnte man sich auch ein Spiel der Mittel denken, wo gefragt wird: Mit was kann man schreiben u. s. w.? So gäbe es noch sehr viele neue Spiele zur Erhöhung der Geisteskräfte und zur Übung des Anstands' (Dutens, Opera Leibnitii V S. 203 ff.; Feller, Otium Hanoveranum S. 165). Auf die Bedeutung der belehrenden Spiele weist Leibniz auch in seiner Education d'un prince hin (Hülsen S. 20).

Um die Erziehung, vor allem die Bildung des jungen Geistes in richtiger Weise zu leiten, dazu bedarf es naturgemäfs brauchbarer, tüchtiger Lehrer (F. d. Careil VII S. 436: '... il faut faire un choix de bons informateurs, qui ayant soin de mener les enfans et la jeunesse à la vertu aussi bien qu'à la science'). Der Lehrer besitze Gelehrsamkeit und sei von wissenschaftlichem Streben tief durchdrungen. Nur solche Männer soll man zum Lehrfach zulassen, 'die in studiis etwas rechtschaffenes geleistet haben' (Klopp X S. 439) und die 'solida principia und guthen willen haben, ihre untergebenen rechtschaffen zu unterweisen' (ibid.). Leibniz klagt, wie oben schon erwähnt, sehr über die Unwissenheit der damaligen Lehrer und über die verkehrten Prinzipien, mit denen sie ihren Schülern gegenübertraten; oft halten sie die Schüler geradezu vom Studium ab, anstatt sie zu belehren. Es fehlt ihnen der rechte 'gustus doctrinae', ja sie glauben, 'es sey wenig daran gelegen, ob man etwas rechtschaffenes wisse, wenn man sich nur ein wenig mit mund und feder zu helfen und dabey en galant homme, wie sie es nennen, aufführen könne. Ja viele, die doch oft etwas besseres thun könnten, sind doctores ignorantiae und anstatt die jugend zu lehren, was sie wisfen soll, sagen sie ihnen: ihr habt nicht nöthig, diefs und jenes zu lernen, was braucht ihr viel latein? Man redet ja und schreibet es selten' u. s. w. (Klopp X S. 435 f.). 'Was man vor allen

Dingen lernen und hernach üben sollte, wird übergangen und ist mehr als zu oft den Lehrern selbst verborgen' (Klopp X S. 224). Leibniz weist auf die Jesuiten hin und stellt diese den Lehrern als Muster auf, da sie es verstehen, 'die Kinder durch gottesfürchtige Übungen zu allerhand Tugenden kräftig anzureizen' (ibid.).

Den ihm anvertrauten Schülern soll der Lehrer, wenn sie das zwölfte Lebensjahr überschritten haben, freundlich und anständig gegenüber treten (Nova methodus § 41; Hülsen S. 8).

Zur Erteilung eines gedeihlichen, ersprießlichen Unterrichts bedürfen Lehrer und Schüler guter Bücher ('Lehrer und Schüler müssen brauchbare autores et compendia doctrinae haben', Klopp X S. 440; ähnlich S. 402). Dem Lehrer müssen richtige, deutliche, 'auf dem alten zur Gottesfurcht und Tugend gerichteten Grund gebaute' Bücher zur Gebote stehen. Die Klassikerausgaben sollen mit 'notis criticis' nicht überhäuft, aber dennoch mit den nötigen Erklärungen versehen sein (Klopp X S. 402). 'Il faudroit pour cela leur donner des instructions, faire des livres exprès pour leur usage et pour celui des écoliers, procurer des livres, instruments et occasions de les exercer' (F. d. Careil VII S. 436). Es ist 'ein großes daran gelegen, daß die Jugend zumahl in den Schulen, mit guten Büchern versehen und dergestalt durch einen kurzen und richtigen Weg zu einer rechtschaffenen Wissenschaft geführt, also die Gemüther mit guten und festen principiis verwachset werden, welche zum christlichen Tugendwandel und guter Verriichtung in eines jeden Stand und Lebensarth einen ohnbeweglichen Grund legen mögen' (F. d. Careil VII S. 258).

3. Organisation des Unterrichtswesens

Leibniz teilt die geistige Entwicklung des jungen Menschen in drei Perioden. Den ersten Unterricht soll der Knabe zu Hause genießen, unter der Aufsicht seiner Mutter und, wenn möglich, auch eines Erziehers. Dieser Zeitraum ist im wesentlichen der sprachlichen Vorbildung gewidmet. Das Zentrum desselben bildet der lateinische Unterricht. Doch ist auch auf die Erlernung der Muttersprache ein besonderes Gewicht zu legen. Daneben soll das Kind sich mit der allgemeinen Geschichte, besonders der heiligen, beschäftigen und sich eine Kenntnis von dem gegenwärtigen Zustand der Welt verschaffen. Auch soll es sich ein gutes Benehmen anzueignen suchen (studium gestuum) und zu dem Zwecke täglich mit gebildeten Menschen, die ihm als Vorbilder dienen, zusammengeführt werden (Nova methodus discendi docendique juris § 39; Hülsen S. 7). Besonders dringt Leibniz darauf, achtzugeben, daß sich keine schädlichen Einbildungen festsetzen, da er mit Locke betont, daß so viele Vorurteile, Sym- und Antipathien, abergläubische, phantastische und ausschweifende Meinungen einzig in der Vergesellschaftung der Ideen ihren Grund haben (Erdm. S. 295). 'Indem eine dumme Magd die unterschiedlichen Ideen dem Geist eines Kindes einflößt und erweckt, wird das Kind vielleicht sein Lebtage dieselben nicht von einander unterscheiden können, so daß ihm

z. B. die Dunkelheit immerfort mit dergleichen entsetzlichen Ideen begleitet zu sein vorkommen wird' (Pfleiderer S. 669). Da schon die Erziehung im frühesten Kindesalter von durchgreifendem Einfluß auf die spätere Entwicklung des Menschen ist (s. oben S. 68), so muß man ein besonderes Augenmerk auf den Umgang und die Beschäftigung der Knaben (und der Jünglinge) haben; böser Umgang und schlechtes Beispiel können sehr verderblich auf das kindliche Gemüt einwirken (Klopp VI S. 208 f.: 'Die erziehung überwindet alles, und die Franzosen sagen recht: Geschäfte machen Leute, welches billig von allen übungen zu verstehen. Man lasse einen jungen Menschen mit denen umgehen, so ungeschickt reden, man lasse ihn abgeschmackte bücher lesen und viel in unbelebte gesellschaften kommen: es wird ihm lange gnug anhängen'; Erdmann S. 473: 'L'on fait ... que l'éducation, la conversation, l'exemple corrigent souvent ou corrompent le naturel'; ibid. S. 469: 'Le bon naturel, l'éducation avantageuse, la fréquentation de personnes pieuses et vertueuses, peuvent contribuer beaucoup à mettre les ames dans cette belle assiette'; Bode-mann, Die Leibniz-Handschriften zu Hannover, Philosophie Vol. VIII 14 Bl. 48: 'Neque enim dubium est, quin variis erroribus ac molli educatione et vivendi intemperantia fragerimus vires, quibus conditor rerum hominem munivit, nosque ipsos infra animalia dejecerimus, quae noxia et utilia gustu discernunt').

Im sechsten Lebensjahre soll der Knabe in eine öffentliche Schule geschickt werden und von nun an mit den Eltern möglichst wenig zusammenkommen, damit er selbständig zu werden lerne¹⁾ (Hülse S. 8). In der Schule soll er körperliche Übungen, Musik und andere zum Leben notwendige Fertigkeiten pflegen, besonders sich eine feine, gewählte Aussprache (*elegantia verborum*) angewöhnen. Besondere Unterrichtsfächer für diese Periode bilden alte Geschichte, Mathematik, Arithmetik und Geometrie, Optik, Statik und Astronomie, Botanik, Zoologie, Mineralogie und Kenntnis der mechanischen Instrumente. Als Anschauungsmittel und zur Erleichterung des Lernenden soll der *Orbis pictus* des Comenius in verbesserter Form dienen.²⁾ Ferner sollen Stilübungen gepflegt werden, und es ist gut, den Knaben auch über die *Ars combinatoria* und die wichtigsten Anwendungen derselben in der Abhandlung, im Lernen und im Erfinden aufzuklären (*Nova meth.* § 40; Hülse S. 8).

Die dritte Periode reicht vom zwölften bis zum achtzehnten Jahre, und während derselben soll der Knabe die bis jetzt erworbenen Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern suchen. Nicht unbekannt sollen ihm bleiben die tieferen Geheimnisse der Natur und Kunst, die Fundamente der Handwerke, die Grund-

¹⁾ Diese unpädagogische Forderung, der Knabe solle schon früh möglichst viel außerhalb des Elternhauses leben, findet ihre Erklärung darin, daß Leibniz nie den Segen der väterlichen, häuslichen Erziehung kennen gelernt hatte. Die Familie gilt ihm nicht als Erziehungsfaktor.

²⁾ Vielleicht hat Leibniz auch den *Atlas universalis*, von dem er in seinen 'Semestria Literaria' (F. d. Careil VII S. 155 ff.) spricht, den Schulen zum Gebrauch empfohlen, weil ja die in ihm enthaltenen Tabellen, Figuren und Zeichnungen in dem kindlichen Gemüt besser haften bleiben, als bloße Worte.

elemente des Handels und Verkehrs, die Anfangsgründe der Medizin, Rechtswissenschaft, Theologie und Staatswissenschaft. Auch etwas Anatomie, die Wirksamkeit der Kräfte der einfachen Körper, sowie die Präparationsmethoden der Chemiker und Apotheker muß er kennen lernen. An Sprachen kommt hinzu die Erlernung der französischen und italienischen Sprache und vom Griechischen und Hebräischen so viel, als zum Verständnis des alten und neuen Testaments erfordert wird. Schliesslich werden noch Lektüre, Deklamations- und rhetorische Übungen vorgeschrieben; ganz besonders aber soll der zum Jüngling heranreifende Knabe sein Augenmerk auf das Fach richten, welchem er sich einst zuzuwenden gedenkt. Mit bedeutenden Männern soll er Verkehr anzuknüpfen suchen, da ihm dieses auf seinem späteren Lebenswege von Nutzen sein kann (s. auch oben S. 72). Der Lehrer soll ihm nunmehr als Freund gegenüberstehen, ihn recht freundlich und anständig (*liberalius*) behandeln (Nova meth. § 41; Hülsen S. 8).

Hat der Jüngling das achtzehnte Jahr vollendet, so soll er bis zum Antritt eines Amtes seinen Gesichtskreis durch Reisen erweitern. Überall, wohin er kommt, soll er die Sitten und Gebräuche, die Gesetze, Einrichtungen u. s. w., welche er vorfindet, genau studieren und das Vorteilhafte sich aufschreiben, damit er Nutzen aus der Reise ziehe. Merkwürdigkeiten auf dem Gebiete der Natur oder Kunst, die ihm begegnen, soll er ebenfalls notieren. 'So nur wird der Zweck der Reise erreicht werden, daß nicht bloß Waren aus einer Gegend in die andre, sondern auch Künste und Wissenschaften verpflanzt werden' (Nova meth. § 42; Hülsen S. 9).

Denjenigen, welche sich nicht den höheren Studien zuwenden, sondern ein Handwerk ergreifen oder den Kaufmannsstand wählen wollen, giebt Leibniz den Rat, mit dem zwölften oder vierzehnten Jahre spätestens die Schule zu verlassen und in die Lehre zu gehen ('bey einem Meister oder in einem Handelsladen vor Junge zu dienen'). Daß der in den Schulen gelegte Grund erhalten bleibe, dafür sollen 'guthe Ordnungen, Zünffte und Innungen' sorgen (F. d. Careil VII S. 575). Ferner schlägt Leibniz für diesen Zweck die Gründung von Fortbildungs- und öffentlichen Handwerksschulen vor, 'damit die Knaben nicht so viele Jahre unnütz durch bloße Prügel und Schläge von den Meistern zurückgehalten würden, zum großen Schaden des Staats, welcher ebensoviel an Nutzen verliert, als diese an ihrem Leben, denn sie könnten nützlich sein, während jetzt ihre Kunstfertigkeit statt beschleunigt zu werden, um so viel Jahre verspätet wird' (Dutens 6, 1 S. 316).

In einer bis jetzt noch ungedruckten Schrift unterstützt Leibniz die Gründung einer 'Mathematischen Handwercks-Schuhle' (erwähnt in Bodemanns Katalog: Die Leibniz-Handschriften XXXIV, Politik und Volkswirtschaft, 41, Blatt 221—223).

(Fortsetzung folgt)

ANDREAS DUDITH UND DIE ZWÖLFTE REDE DES THEMISTIOS

VON RICHARD FOERSTER

Der Kirchenhistoriker Sokrates¹⁾ erzählt, dafs Kaiser Valens in Antiochia die Anhänger der Homousie, also die Orthodoxen, hart bedrängte und von Tag zu Tag schärfere Mafsregeln gegen sie ersann, bis der Philosoph Themistios seine Härte durch eine Rede (*τῷ προσφωνητικῷ λόγῳ*) milderte. Der Kaiser solle sich, so hatte der Redner ausgeführt, durch die Verschiedenheit der christlichen Dogmen nicht befremden lassen; denn diese Verschiedenheit sei gering im Verhältnis zu der Menge und Verwirrung der griechischen Dogmen, deren es mehr als dreihundert gebe, und jene Verschiedenheit der Dogmen sei auch notwendig. Gott selbst wolle diese Verschiedenheit des Glaubens, damit ein jeder um so mehr seine Gröfse fürchte, weil ihm die Erkenntnis Gottes nicht leicht werde. Solche und andere Worte stimmten den Kaiser wenigstens sanfter, wenn sie auch seinen Zorn nicht beseitigten, so dafs er Verbannung statt Todesstrafe über die orthodoxen Priester verhing, bis der heranbrausende Gotensturm mit der Person des Kaisers auch diese Anfechtung der orthodoxen Lehre hinwegfegte.

So der orthodoxe Sokrates, wohl nach einer den Ereignissen ziemlich nahestehenden Quelle.²⁾ Der einschlägige Bericht des Sozomenos (VI 36) hat so wenig Eigentümliches, dafs er nur den Sokrates benützt, nicht auch dessen

¹⁾ Hist. eccl. IV 32 Οὐάλης δὲ ἐν τῇ Ἀντιοχείᾳ διάγων ἀπὸ μὲν τῶν ἔξω πολέμων τῶς ἡσυχάζε — δεινῶς δὲ ἐπολέμει τοὺς φρονούντας τὸ ὁμοούσιον καὶ καθ' ἑκάστην μείζονας τὰς τιμωρίας ἐφεύρισκεν κατ' αὐτῶν, ἕως αὐτοῦ τὴν πολλὴν ἀπήντηεν ὁ φιλόσοφος Θεμιστίος μετριωτέρην τῷ προσφωνητικῷ λόγῳ ἐργάσατο. ἐν ᾧ μὴ δεῖν ξεῖνίσσθαι ἐπὶ τῇ διαφωνίᾳ τῶν χριστιανικῶν δογμάτων παραινεί τῷ βασιλεῖ· μικρὰν γὰρ εἶναι τὴν αὐτῶν διαφωνίαν, ὡς πρὸς τὸ πλῆθος καὶ σύγχυσιν τῶν παρ' Ἑλλήσι δογμάτων, εἶναι γὰρ ὑπὲρ τὰ τριακόνσια δόγματα, καὶ πρὸς τὸ δόξαν ἐξ ἀνάγκης καὶ τὴν διαφωνίαν εἶναι πολλὴν βούλεσθαι τε οὕτως τὸν θεὸν διαφόρως δοξάζεσθαι, ἵνα ἕκαστος πλέον αὐτοῦ τὴν μεγαλειότητα φοβόιτο ἐκ τοῦ μὴ πρόχειρον ἔχειν τὴν γνῶσιν αὐτοῦ. ταῦτα καὶ τὰ τοιαῦτα τοῦ φιλοσόφου προσφωνήσαντος πρῶτος ὁ βασιλεὺς ἔγινετο, οὐ μὴν τελὼς ὑφίει τῆς ὁργῆς, ἀλλὰ ἀντὶ θανάτου ἔβορῃαν ἐτίθει τὴν ζημίαν τοῖς ἱερωμένοις ἀνδράσιν, ἕως ἀπέπασεν αὐτοῦ καὶ ταύτην τὴν ὁρμὴν ἐπιγινόμενον πρᾶγμα τοιόνδε.

²⁾ Welche diese war, wird sich kaum mit Sicherheit feststellen lassen. Der Analyse des neuesten Bearbeiters des Gegenstandes, Geppert, Die Quellen des Kirchenhistorikers Sokrates (Studien z. Gesch. der Theologie, herausg. von Bonwetsch und Seeberg Bd. III Heft 4. Leipzig 1898 S. 106 und 124) vermag ich mich nicht anzuschließen.

Quelle eingesehen haben kann.¹⁾ Nikephoros hist. eccl. XI 45 und die Historia Tripartita VIII 12 geben einen aus Sokrates und Sozomenos kontaminierten Bericht, nur dafs die letztere aus dem λόγος einen liber macht, welcher sich bei Platina (Opus de vitis ac gestis summorum pontificum ed. Coloniae 1562 S. 48) gar in *litterae* umsetzt.

Der Bericht des Sokrates enthält nichts, was zu bestreiten wir triftigen Grund hätten. Insbesondere scheint mir der Gedanke abzuweisen, dafs dem Urheber des Berichtes eine Verwechslung des Valens mit Jovian zur Last falle, indem er die fünfte, an Jovian gerichtete Rede des Themistios im Sinne gehabt habe. Allerdings enthält diese den einen der von Themistios dem Valens gegenüber geltend gemachten Gedanken, ja sogar teilweise in wörtlicher Übereinstimmung mit Sokrates, wenn es in ihr S. 82, 8 — ich citiere nach Dindorf — heifst: μήποτε γὰρ οὐκ ἀρεστὸν τῷ θεῷ ταύτην ἐν ἀνθρώποις γενέσθαι ποτὲ τὴν συμφωνίαν. φύσις δὲ καθ' Ἡράκλειτον κρύπτεσθαι φιλεῖ καὶ πρὸ τῆς φύσεως ὁ τῆς φύσεως δημιουργός, ὃν διὰ τοῦτο μάλιστα σιβόμεθα καὶ τεθήκαμεν, ὅτι μὴ πρόχειρος ἢ γνῶσις αὐτοῦ μηδὲ ἐπιβολὴς καὶ ἐρριμμένη μηδὲ ἀνιδρωτὶ λαβέσθαι αὐτῆς οἷόν τε καὶ τῇ ἐτέρᾳ. Aber es darf nicht befremden, dafs ein Gedanke, auf welchen Themistios selbst Gewicht gelegt hat, sich mehr als einmal bei ihm und teilweise mit denselben Worten ausgesprochen findet. Und anderseits fehlen die übrigen von Sokrates angeführten Gedanken und Bemerkungen, wie der Unterschied der christlichen und griechischen Dogmenzahl, in der fünften Rede gänzlich. Auch sind deren Verhältnisse von denen der Rede, welche Sokrates an der obigen Stelle erwähnt, so verschieden, dafs eine Verwechslung schwer begreiflich wäre. Endlich ist Sokrates auch mit den Verhältnissen der fünften Rede wohl vertraut. Er allein sagt uns III 26²⁾, dafs Themistios diese Rede zuerst in Dadastana im J. 364 an Jovian, ein zweites Mal öffentlich in Konstantinopel hielt, und führt auch III 25³⁾ aus ihr eine Stelle (S. 80, 23—25) fast wörtlich an.

So haben auch die Neuere, mit wenigen Ausnahmen⁴⁾, die Rede, auf welche Sokrates an der erstgenannten Stelle hinweist, in einer anderen Rede des Themistios finden wollen. Das ist die zwölfte, nur lateinisch erhaltene mit der Überschrift: *Ad Valentem Imp. pro Libertate Religionis* (oder *de religionibus*). Für die Identität dieser beruft sich Henricus Valesius (Annotationes in librum quartum Hist. eccl. Socr. S. 58) auf die Übereinstimmung zweier Stellen, indem er zu den Worten des Sokrates τῷ προσφωνητικῷ λόγῳ anmerkt: Haec oratio Themistii ad Valentem hodie exstat Latine edita⁵⁾ a Duditio. Nam quod Socrates ait Themistium in ea oratione locutum esse de discrepantia dogmatum Philosophicorum, habetur in versione Duditii pag. 507.⁶⁾

¹⁾ Vgl. L. Jeep, Jahrb. für Phil. Suppl. XIV 141.

²⁾ Danach Nikephoros X 43.

³⁾ Danach Nikephoros X 42.

⁴⁾ Vgl. unten S. 92.

⁵⁾ Dafs dieses edita auf einem Irrtum beruht, welchen Valesius dem Petavius nachschrieb, wird unten zur Sprache kommen.

⁶⁾ Er benutzte die Ausgabe von Petavius. In der Ausgabe Dindorfs ist es S. 191, 16 f., die andere Stelle S. 194, 4 f.

Artes quidem quarum magnus in vita usus et delectatio est, nunquam ad tantam sublimitatem et elegantiam pervenissent, nisi artificum inter ipsos discrepantia iudiciorum et certamen quoddam exitisset. Quippe ipsa philosophia mater omnium laudandarum artium ab exiguis orta principiis, nonne doctissimorum hominum dissensione ita crevit, ut ad eius absolutionem nihil desiderari videatur? Iam vero quod ait Socrates in ea oratione dictum a Themistio, Deum velle hanc opinionum de se varietatem, ut homines majestatem sui numinis magis revereantur, eo quod nequaquam obvia nec in promptu sit cognitio numinis sui, idem habetur in Duditiana pag. 508 Quocirca quod a cognitione nostra se longissime removet, neque ad captum ingeniorum nostrorum se demittit, satis argumenti habet, non postulare eum ab omnibus unum idemque ius religionis, sed cuique de se, sua non aliena sponte opinandi facultatem relinquere. Ex quo etiam evenit, ut maior quaedam in hominum animis admiratio divini numinis et religiosior aeternae illius maiestatis veneratio ingeneretur. Fit enim ut quae in promptu sunt et ad omnem intelligentiam abiecta, fastidiamus et pro nihilo ducamus.

Aber schon von diesen zwei Stellen deckt sich wohl die zweite, nicht aber die erste mit den Anführungen des Sokrates. Ferner, von jenem bedeutungsvollen Unterschiede der hellenischen und christlichen Dogmenzahl ist auch in dieser Rede keine Spur. Sie handelt ganz allgemein, wie die Überschrift sagt, pro libertate religionis.

Aber auch die ganze Situation, in welcher sich diese Rede bewegt, ist von derjenigen, welche Sokrates schildert, so verschieden wie der Tag von der Nacht. Denn in dieser Rede wird der Kaiser mit keinem Worte zur Toleranz ermahnt, vielmehr wegen seiner Toleranz gelobt. Ausdrücklich werden seine Toleranzedikte gerühmt (S. 189, 7 *Sapienter igitur a te decretum est, ut quam quisque religionem probabilem duceret, ad eam se adiungeret, in eoque animi sui tranquillitati serviret. Neque haec a te primum lex excogitata est* und S. 191, 14 *Arbitror autem, Imperator, te pro tua sapientia etiam caussam huius divinae legis perspezisse eamque ob caussam diligenter eius vestigiis instituisse*). Valens war ein strenger Arianer und nichts weniger als freisinnig. Nun hat es Themistios zwar fertig gebracht, ihn unverdientermaßen wegen seiner Milde und Menschenfreundlichkeit zu loben (in or. VII und XI). Aber durfte er wirklich auf Beifall rechnen, wenn er dem Kaiser in religiöser Beziehung Gedanken und Absichten unterschob, welche nicht bloß mit denen der Wirklichkeit in schreiendem Widerspruch standen, sondern welche dieser nicht einmal hegen wollte? Geradezu aber als Ironie, die ihm zweifellos übel bekommen wäre, hätte es erscheinen müssen, wenn er jetzt — entgegen der Wirklichkeit — dem Valens dieselben Lobsprüche spendete, wie etwa zehn Jahre zuvor dem Jovian, oder um es genauer zu sagen, wenn er jetzt den Valens mit Brosamen abgespeist hätte, welche vom Tische Jovians gefallen waren. Denn in der That ist diese zwölfte Rede nichts anderes als ein cento eines Abschnitts der fünften Rede, mit einigen Ausschmückungen und vermehrt durch eine Anzahl Gemeinplätze.

Schon der Anfang S. 184—186, 2 lehnt sich, wenn auch nur leicht, an V

S. 80, 1—4 an. Von da an wird aus dieser Anlehnung eine völlige Entlehnung. Man vergleiche nur

S. 186, 3 *Stipat regiam tuam Nestoris prudentia, Diomedis libertas*

S. 186, 5—12

S. 186, 12—15

S. 186, 15 — 187, 2 *Intelligis enim non esse in principum potestate subditos sibi populos ad omnia quae velint cogere, sed esse quaedam ad quae inviti nulla ratione compelli possint. Quo in genere cum omnis virtus est tum vero de cultu deorum sensus atque iudicium.*

S. 187, 18—188, 6

S. 188, 12—14 *Ita non deum quem illi volebant, sed purpuram verebantur imperatoriam: neque tum unus, ut quondam Athenis, sed omnes Theramenes existebant.*

S. 189, 9—190, 1 *Neque haec a te primum lex excogitata est, sed aequalis esse vitae homini et iam inde ex omnium saeculorum aeternitate a Deo sancita. Informavit enim Deus omnium mentes quamvis agrestium et barbarorum notione sui studiumque pietatis ita omnibus inculpsit, ut neque persuadendo neque cogendo ex animis exui possit. Rationem vero et viam qua coli velit, non praescripsit, sed cuiusque iudicio et voluntati permisit. Quocirca qui vim adhibet, pugnat cum Dei et naturae lege: qui quam potestatem hominibus Deus tribuit, eam tentet adimere.*

S. 190, 4—191, 11

S. 191, 12—16

S. 192, 10—12 *Atque haec est illa contentio, quam utilissimam hominum vitae elegantissimis versibus scripsit Hesiodus*

S. 193, 1—194, 4 *Qui currunt stadium, contendunt illi quidem omnes*

S. 80, 4 *δορυφορεῖ σοι νῦν τὰ βασιλεια Νέστορος μὲν εὐβουλία, Διομήδους δὲ ἐλευθερία*

S. 80, 7

S. 80, 30

S. 80, 10—14 *μόνος γάρ, ὥς ἔοικεν, οὐκ ἄγνοεῖς, ὅτι μὴ πάντα ἐνεσσι τῷ βασιλεῖ βιάσασθαι τοὺς ὑπηκόους, ἀλλ' ἔστιν ἃ τὴν ἀνάγκην ἐκπέφυγε καὶ ἀπειλῆς ἔστι κρείττω καὶ ἐπιτάγματος, ὥσπερ ἦ τε ἑλλή ξυμπασα ἀρετὴ καὶ μάλιστα ἡ περὶ τὸ θεῖον εὐλάβεια.*

S. 80, 17—19

S. 80, 23—26 *εἶτα ἐλεγχόμεθα πάνν γελοιῶς ἀλογυρίδας, οὐ θεὸν θεραπεύοντες καὶ ὅσων Εὐρίπου μεταβαλλόμενοι τὰς ἀριστείας. καὶ πάλα μὲν εἰς Θηραμένης, νῦν δὲ ἅπαντες κόθορνοι.*

S. 80, 31—81, 3 *τὸ τῆς ἀριστείας μέρος εἰς ἅπαντας εἶναι νομοθετεῖς καὶ ταύτῃ ζηλῶν τὸν θεόν, ὅς τὸ μὲν ἔχειν πρὸς εὐσέβειαν ἐπιτηδείως τῆς φύσεως κοινὸν ἐποίησε τῆς ἀνθρωπίνης, τὸν τρόπον δὲ τῆς θεραπείας ἐξῆψε τῆς ἐν ἐκάστῳ βουλήσεως. ὁ δὲ προσάγων ἀνάγκην ἀφαιρεῖται τὴν ἐξουσίαν, ἣν ὁ θεὸς συνεχώρησε.*

S. 81, 3—12

S. 81, 13—19

S. 81, 20 *διὰ τοῦτο οὐκ ἀποκλείεις τὴν ἀγαθὴν ξοιν τῆς εὐσεβείας*

S. 81, 24—82, 10 *ὥσπερ δὲ ἐπὶ τὸν αὐτὸν ἀθλοθέτην ἵενται μὲν ἅπαντες*

omnibus nervis ad eundem pervenire iudicem, a quo praemio afficiantur: non tamen eadem omnes insistent via, sed alius hinc, illinc alius cursum intendunt. Ita tu unum esse magnum quendam et verum vitae quasi certaminis praefectum et moderatorem arbitraris: pergi autem ad eum non una via, sed alia asperiore, alia planiore, alia flexuosa, alia directa etc.

S. 194, 17—195, 15

S. 197, 2—12

οἱ σταδιεῖς, οὐ μὴν ἅπαντες τὸν αὐτὸν δρόμον, ἀλλ' οἱ μὲν ἐνθεν, οἱ δὲ ἐνθεν, ἐπάντη δὲ ἀγέραςτος ὁ ἡγημένος, οὕτως ἓνα μὲν ὑπολαμβάνεις τὸν μέγαν καὶ ἀληθινὸν ἀγωνοθέτην, ὁδὸν δὲ ἐπ' αὐτὸν οὐ μίαν φέρειν, ἀλλὰ τὴν μὲν δυσπορωτέραν, τὴν δὲ εὐθυτέραν, καὶ τὴν μὲν τραχεῖαν, τὴν δὲ ὁμαλὴν κτλ.

S. 82, 25—83, 12

S. 82, 14—21

Selbst der Schlusssatz mit seiner ganz eigenthümlichen Wendung ist der fünften Rede entlehnt:

S. 197, 13—17 *Quamobrem, Imperator, sine paribus pendere libram examinalem ponderibus neque committe ut alteram lancem impellas: ut paribus et concordibus votis omnes homines, quacumque religione utantur, incolumitatem a Deo et diuturnitatem imperio tuo precentur.*

S. 82, 21—24 (*ὁ θεοφιλέστατε αὐτοκράτωρ*) *ἐὰ μένειν τὴν τρυφάνην ἐφ' ἑαυτῆς, μὴ καθελκύσης ἐπὶ θάτερα τὴν ῥοπήν, ἅπανταχόθεν φοιτῶν εἰς τὸν οὐρανὸν τὰς ὑπὲρ τῶν σκήπτρων τῶν σῶν ἰκεσίας.*

Wohl trägt Themistios gewisse Gedanken öfter vor und gebraucht einzelne Wendungen mehrmals, aber dafs er sich in solcher Weise ausgeschrieben, sich in solchem Mafse wiederholt habe, ist bei ihm wie bei fast jedem Schriftsteller ausgeschlossen. Und so hilft auch nicht die — übrigens schon ihrer Gewaltbarkeit wegen unannehmbare — Auskunft von Petavius, dafs auch die zwölfte Rede nicht an Valens, sondern an Jovian gerichtet sei, wie dieser Gelehrte einen anderen Gedanken, dafs nämlich die Rede zwar an Valens gerichtet sei, sich aber nicht auf die von Sokrates geschilderten Verhältnisse, sondern auf den Anfang seiner Regierung beziehe, im Hinblick auf das völlige Versagen historischer Zeugnisse selbst mit Recht verworfen hat.

Außerdem weist die Rede einen bei Themistios besonders bedenklichen Mangel an substantiellem Inhalt auf, und das einzige Mal, wo ein solcher geboten wird (S. 197, 4 *foedus quod cum barbaris nuper est ictum* verglichen mit S. 82, 15 *τῆς Περσῶν φιλίας*), geht es nicht ohne Irrthum ab.

So kann das Urtheil nur auf Unechtheit lauten. Auch die Zeit und der Geist, in welchem die Rede gemacht ist, läfst sich unschwer feststellen. Es ist die Zeit der Renaissance oder, besser gesagt, der Reformation. Die Rede, zu welcher Sokrates oder die von ihm abhängigen Kirchenhistoriker das Thema lieferten, in der Originalsprache abzufassen, dazu reichte die vorhandene Kenntniss des Griechischen nicht aus. So griff man zur Form der 'lateinischen Übersetzung'. Auch liefs man alles Abgelegenere, ja das nur über das Durchschnittsmafs der damaligen Kenntnisse Hinausgehende weg.

Unrichtig hat Petavius und ihm folgend Valesius die Rede genannt: orationem Latine olim ab Andrea Duditho publicatam. Nicht Dudith hat sie bekannt gemacht, sondern Georg Rem in seiner Ausgabe: Themistii Philosophi Euphradae ab eloquentia dicti orationes sex Augustales, Graece et nunc primum Latinum in sermonem conversae a Georgio Remo. Adjecimus et septimam Themistii orationem ad Valent. Imp. pro Libertate Religionis, Latine, Ambergae Palatin. 1605.¹⁾ Und zwar sagt er, nachdem er die sechs von Henr. Stephanus edierten Kaiserreden wiederholt und mit lateinischer Übersetzung versehen hat, S. 224: *Lectori benivolo S. Adjicere superioribus et hanc septimam Orationem Augustalem, a Themistio Philosopho ad Valentem Imper. qui in professores Orthodoxiae, τὸ ὁμοούσιον amplectentes, vehementer exacerbatum erat, circa An. Christi 372. habitam, visum est: non tantum, ut hebdomas conficeretur, sed multo magis, quod nostris temporibus huius ipsius Orationis lectione mitiores fore sperem Orthodoxis futuros²⁾; qui hactenus Vatiniano odio persecuti sunt innocentes et bonos viros. Cum iudicii tamen mica, et salis grano legent qui legent, et a rhetore magno dictam putent, qui emollire furentem Arriani animum quovis pacto laborarit. Huius vero Orationis mentionem faciunt Socrat. lib. IV Eccles. Hist. cap. XXVII. Sozomenes lib. VI cap. tricesimo sexto et post hos Carol. Sigon. lib. septimo de Occidentis Imperio, pag. 170.³⁾ Graecum contextum videre nondum contigit. Darauf folgt die Rede auf S. 225—230 mit der Überschrift: *Themistii Oratio VII. ad Valentem Imper. Aug. Andrea Duditho. olim Episcop. Pannon. interprete.**

Was hier gesagt ist: *Graecum contextum videre nondum contigit* und von Petavius, welcher die Rede, mit vielfacher Anlehnung an die fünfte, aus dem Lateinischen ins Griechische übersetzte, wiederholt ist (*Quam utinam Graece item repraesentare tibi potuissemus*), das gilt noch heute. Niemand hat die Rede griechisch gesehen. Freilich auch nicht lateinisch. Dafs sie von Andreas Dudith aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt sei, beruht lediglich auf dem Zeugnis Rems. Aber es läfst sich wahrscheinlich machen, dafs Dudith der wirkliche Verfasser der Rede ist. Es wird zweckmäfsig sein, ehe wir uns mit Rem und seinem Zeugnis beschäftigen, zu zeigen, dafs Dudith der Mann war, welchem die Rede recht wohl zugetraut werden kann.

Zu diesem Zwecke müssen wir einen Blick auf das bewegte Leben des höchst interessanten Mannes und besonders auf seine philologischen Bestrebungen und religiösen Anschauungen werfen. Wenn auch Gillet die letzteren in seinem Werke 'Crato von Crafftheim und seine Freunde' (Frankfurt a. M. 1860) Bd. II S. 256 ff. eingehend behandelt hat, und wenn auch mannigfache Versuche⁴⁾, das

¹⁾ Mit verändertem Titel (Thesaurus Principum, in quo Dissertationes politicae a Themistio exhibentur) wiederholt Francofurti 1614.

²⁾ Hier mufs ein Versehen vorliegen. [Schwerlich — *futuros (eos), qui ...* D. Red.]

³⁾ Sigonius, Histor. de occid. imperio libri XX, Basileae 1579 S. 170 wiederholt zum J. 372 nur das von Sokrates Gesagte.

⁴⁾ So schrieb schon der berühmte Mathematiker Johannes Praetorius, welcher von 1569—1571 Dudiths Hausgenosse in Krakau gewesen war, 1607 eine Biographie, welche in

Leben Dudiths zu erzählen, vorliegen, so ist er doch als Humanist und Philolog noch gar nicht gewürdigt worden, so daß er im Nomenclator philologorum ganz fehlt. Dies zu leisten ist Breslau, dessen Stadtbibliothek außer seinen Werken und seinem Bildnisse auch einen großen Teil seiner Korrespondenz besitzt, in erster Linie berufen. Doch kann ich mich hier nur kurz fassen.

Andreas Dudith, welcher sich zuweilen auch nach dem Geschlechte seines Vaters ab (de) Horehowiza, oder nach seiner Mutter de Sbardelatis oder Sbardelatus nannte, entstammte einer alten ungarischen, genauer gesagt, kroatischen Familie. Am 16. Februar 1533 in Ofen geboren, wurde er schon als Knabe, um dem Kriegslärm, welcher Ungarn durchtoste, zu entinnen, von seinem mütterlichen Oheim, dem Bischof von Waitzen, Augustinus Sbardellatus, welcher nach dem frühen Tode des Vaters seine Erziehung übernommen hatte, nach Breslau zu einem Freunde, dem Kanonikus Johann Henkel, gebracht. Hier lernte er Deutsch und erhielt den ersten Unterricht. Von da ging er nach Wien, nach Italien, wo er das Glück hatte, in die nähere Umgebung des gelehrten Kardinals Reginald Pole, der sich in das Benediktinerkloster von Maguzano bei Verona zurückgezogen hatte, zu kommen¹⁾, und nach Paris²⁾, wo er teils bei Angelus Caninius und Hadrianus Turnebus³⁾ Griechisch, bei

den Monumenta pietatis et literarum ed. Miegius t. II (Francofurti 1701) S. 123—128 gedruckt ist. Drei Jahre später folgte der Heidelberger Professor Quirinus Reuter, welcher 1580 bei Dudith Amanuensis gewesen war, mit einer vita, welche er dem Werke Andreae Dudithii orationes in Concilio Tridentino habitae, Offenbachi 1610, vordrucken liefs. An sie schlossen sich an: Jac. Aug. Thuanus, Histor. sui temporis t. III (Francofurti 1628) lib. XCVI S. 314—315; Jean Pierre Nicéron, Nachrichten von den Begebenheiten und Schriften berühmter Gelehrten, herausg. von Baumgarten, 13. Thl. (Halle 1756) S. 260—278; Th. Crenius, Animadversiones phil. et hist. II (Lugd. Bat. 1698) S. 138—154; David Czvitinger, Specimen Hungariae literatae (Francofurti et Lipsiae 1711) S. 125—134; Antoine Teissier, Les eloges des hommes savans, t. IV (Leyde 1715) S. 29—43; Lorandus Samuelfy (d. i. Gottfried Schwartz) vor Andreae Dudithii Orationes quinque in Concilio Tridentino habitae, Halae Magdeb. 1743; Stieff, Versuch einer ausführlichen Geschichte vom Leben Andr. Dudiths, Breslau 1756; Friedrich Samuel Bock, Historia Antitrinitariorum (Regiomonti et Lipsiae 1774) S. 252—322; Samuel Benjamin Klose, Neue litterarische Unterhaltungen (Breslau 1774) S. 465—493, 515—550, 643—660 (dieser schreibt auch am 18. April 1774 von Breslau an Lessing: 'Wenn Sie von Jo. Crato, Jac. Monau und Dudith handschriftliche Briefe finden, die zur schlesischen Geschichte dienen, so denken Sie an mich.' Redlich, Lessings Briefe, Nachträge Nr. 393); Alexius Horányi, Memoria Hungarorum p. I (Viennae 1776) S. 547—609; Gillet a. a. O. Keine dieser Biographien ist in der Angabe der Daten genügend zuverlässig; doch muß ich mich hier jeder Polemik enthalten und kann nur die verbesserten Daten kurz begründen. Eine wissenschaftliche Biographie mit Briefsammlung ist ein Desiderium.

¹⁾ 1563 brachte Dudith von Trient aus die Vita Reginaldi Poli, eine lateinische Übersetzung des von Ludovico Beattelli verfaßten italienischen Originals mit Zusätzen des Sekretärs von Pole, Jo. Baptista Binardus, in Venedig zum Druck.

²⁾ Daß er im Sommer des J. 1554 in Paris war, ergibt sich aus der Praefatio des 'Ελληνισμός des Caninius, sowie aus den Briefen vom 28. Dezember 1584 und 22. Januar 1585 (Klose S. 467).

³⁾ Vgl. den Brief Dudiths an Dresser vom 22. Dezember 1584 (Klose S. 467).

ersterem sowie bei Johannes Mercerus auch Hebräisch lernte, teils unter Franciscus Vicomercatus¹⁾ und Jacobus Carpentarius Aristotelische Philosophie studierte. Dann folgte er dem Kardinal Pole, als dieser im September des J. 1554 als päpstlicher Legat nach England geschickt wurde, dorthin.²⁾ Nachdem er 1557 mit der Propstei von Felhewitz (Thermae superiores Budenses)³⁾ und einem Kanonikat von Gran bedacht worden war, setzte er seine Studien in Paris und Padua fort⁴⁾, wo er neben den Humaniora und der Philosophie, in der M. Antonius Genua sein Lehrer wurde, besonders das Studium der Rechtswissenschaft betrieb.⁵⁾ Im J. 1560⁶⁾ kehrte er nach Ungarn zurück und wurde 1562⁷⁾ Bischof von Tinien (Knin.). Als solcher neben dem Bischof von Csanád zum Sprecher der Prälaten und des Klerus Ungarns gewählt, nahm er am 6. April 1562 seinen Sitz auf dem Tridentiner Konzil ein und beteiligte sich eifrig an den Verhandlungen desselben in reformfreundlichem Sinne. Namentlich seine am 16. Juni d. J. gehaltene Rede de calice laicis permittendo⁸⁾ erregte peinliches Aufsehen und wurde die Ursache seiner baldigen Abberufung.⁹⁾ Im Mai des J. 1563 wurde er Bischof von Csanád und noch in demselben Jahre Bischof von Fünfkirchen. 1565 wurde er zum erstenmale vom Kaiser Maximilian II. zu einer diplomatischen Mission verwendet. Er sollte eine Aussöhnung zwischen der Schwester des Kaisers, Katharina, und ihrem Gemahl, dem König Sigismund August von Polen, zu stande bringen. Sie mißlang, und er geleitete die Königin an den Hof nach Wien zurück. Vom Kaiser abermals an den polnischen Hof gesandt, führte er 1567 einen Entschluß aus, welchen er in der Jugend gefaßt, den Seinigen zu Liebe aber

¹⁾ Wie Reuter berichtet, hat er das Latein der commentarii des Vicomercatus zu Aristoteles' Meteorologica, welche 1556 in Paris erschienen, verbessert.

²⁾ In London hat er 1555 — nicht 1516, wie bei Gardthausen, Griech. Paläographie S. 312 steht — geschrieben die *Λειτουργία τοῦ ἁγίου Ἰακώβου τοῦ Ἀποστόλου* des Codex Laur. (Acquisti e Doni 179) nach der Subskription *Ἐγγράφη καὶ ὁμῶν ἔδωκε Μαριάνῳ τῷ Οὐνικωρίῳ Ἀρχιερεὶς ὁ Λουδοβίκος Σβαρδελλῆτος ἐν Λονδίῳ ἔτει ἀπὸ Θεογονίας αἴφης* (Bandini, Catal. codd. ital. bibl. Leopold., S. 773, Rostagno, Stud. ital. di filol. VI 137).

³⁾ Samuelfy a. a. O. S. 32. Topographia Magni Regni Hungariae, Viennae 1760 S. 184.

⁴⁾ Dies folgt aus dem Briefe Dudiths an Crato von Crafftheim vom 7. Oktober 1573 (Stief S. 47), dem Briefe des Paulus Manutius ep. VI 22 an Dudith, welcher ihn nach dem Tode des Kardinals Pole († 17. November 1558) in Paris sein läßt; endlich aus dem Briefe Dudiths an Muret (Epistolarum M. Antonii Mureti liber, Coloniae 1585 S. 116), welcher am 10. Mai 1559 von Padua aus geschrieben ist.

⁵⁾ Vgl. Pauli Manutii epp. IV 6 und VI 22.

⁶⁾ Dies ergibt sich aus dem Briefe vom 25. Februar 1585 an Sylburg (Klose S. 655), verglichen mit der Subskription der Dedikation des Dionys von Halikarnafs: *Putarii III Non. Mart. MDLX*.

⁷⁾ Gams, Series Episcoporum S. 423.

⁸⁾ Sie erschien bald darauf (durch Petrus Fontidonius) zu Venedig (Orationes duae habitae a Andrea Dudith, Venetiis 1562) und anderwärts im Drucke.

⁹⁾ Dudith selbst spricht sich über seine Tätigkeit auf dem Konzil und sein Verhältnis zum Papste in der Excusatio ad Maximilianum II vom 1. Juni 1567 (Orationes in Conc. Trid. ed. Reuter S. 38 ff.) aus.

aufgegeben hatte: er entsagte der geistlichen Laufbahn und verheiratete sich mit einer jungen Polin (Regina Straß), welche im Hofstaate der Königin Katharina gewesen war.¹⁾ So wurde, wie der Kardinal Hosius sagte, welcher schon in dem Redner des Tridentiner Konzils den künftigen Apostaten gewittert hatte²⁾, aus dem episcopus ein aposcopus, und derjenige, welcher noch in Padua einen commentariolus verfaßt hatte, von dem Paulus Manutius³⁾ (an diesen war er von Pole empfohlen worden) urteilte: nihil umquam legi eruditius, nihil sanctius aut ad retinendum Catholicae religionis cultum accommodatius, wurde mit dem Banne belegt und in effigie verbrannt. Er erwarb nun das Indigenat in Polen, wo er sich, abgesehen von persönlichen Beziehungen, vor den Verfolgungen Roms am sichersten fühlte⁴⁾, und liefs sich in Krakau nieder, wo er die Kirche der Reformierten, zu welchen seine Frau gehörte, besuchte, nicht ohne selbst stark antitrinitarischen Ansichten zuzuneigen. Dieser den Studien, besonders der Mathematik und Astronomie gewidmeten⁵⁾ Zurückgezogenheit wurde er 1572 vom Kaiser, welcher ihm seine Gunst bewahrt hatte, durch den Auftrag zu einer neuen diplomatischen Mission entzissen. König Sigismund August war am 7. Juli 1572 ohne Hinterlassung eines Thronerben gestorben, und so schickte der Kaiser eine Gesandtschaft, welche für seine oder seines Sohnes Ernst Wahl thätig sein sollte. Dieser Gesandtschaft wurde Dudith beigegeben. Aber sie war der französischen Politik nicht gewachsen: der Herzog von Anjou, Heinrich Valois, wurde gewählt. Der Sprecher der französischen Legation, der Bischof von Valence, Johann Montluc, bezeugte, daß Dudith sein stärkster Gegner gewesen sei. Und als Heinrich bald darauf nach Frankreich ging und der polnische Thron abermals erledigt war, wurde Dudith, welchem der Titel eines kaiserlichen Gesandten und Geheimen Rats verliehen worden war, wiederum dazu ausersehen, für die habsburgische Kandidatur zu wirken. Er wufste sie jetzt auch durchzusetzen, wurde aber zuletzt

¹⁾ Vgl. die Excusatio a. a. O. S. 46 und den Brief Dudiths an Johannes Wolf von Pfingsten 1569 in der Schrift: *Quaestio ubi vera et catholica Jesu Christi Ecclesia invenienda sit abs Andrea Dudithio proposita studio Jo. Rodolphi Lavateri*, Hanoviae 1610 S. 8 und in der *Bibliotheca Fratrum Polon.* I 615.

²⁾ Christoph Warszewicki: in *Tridentino concilio Andream Dudithum Sbardellatum — magnus ille cardinalis Hosius apostatam fore aliquando praedixit* (Th. Wierzbowski, Krzysztof Warszewicki 1543—1603, Warszawa 1887 S. 156).

³⁾ Ep. VI 13.

⁴⁾ Vgl. die Excusatio S. 49 und den Brief an Crato bei Gillet II 261.

⁵⁾ Zeugnisse dieser Krakauer Studien sind 1. der Codex Leidensis Voss. in fol. 27, welcher eine Abschrift des 1565—1568 verfaßten, aber erst 1590 gedruckten Werkes *Andreas Fricii Modreuii Secretarii Regii Sylvae tres* von der Hand Dudiths aus dem J. 1568 enthält (Catal. bibl. publ. Univ. Lugd. Bat. S. 369); 2. der Codex 6 der v. Wallenberg-Fenderlinschen Bibliothek zu Landesbut in Schlesien, welcher astrologische Excerpte, die sich Dudith vom 6. November 1568 bis zum 16. Mai 1569 angelegt hatte, enthält (Langner, die v. Wallenberg-Fenderlinsche Bibl., Landesbut 1881 S. 113); 3. der Codex Vaticanus Reginensis gr. 127, welcher eine Abschrift der *Syntaxis Mathematica* des Ptolemaeus mit der Paraphrase des Proklos von der Hand Dudiths aus dem J. 1568 mit Nachträgen aus dem J. 1570 enthält.

doch durch die Fehler, namentlich das Zaudern der kaiserlichen Politik, um seinen Erfolg gebracht und konnte nicht verhindern, daß Stephan Bathori gewählt wurde.¹⁾ Wie man in dieser Zeit auf der einen Seite daran Anstofs nahm, daß sich der Kaiser durch einen Apostaten vertreten lasse, so machte man auf der anderen Seite Versuche, Dudith um den Preis der erneuten Bischofswürde in den Schoß der katholischen Kirche zurückzuführen.²⁾ Aber Dudith wies diese Versuche zurück, ja vollzog den offenen Übertritt zur evangelischen Kirche und vermählte sich, nachdem seine Frau im November des Jahres 1573 im Wochenbett gestorben war, im September des folgenden Jahres zum zweitenmale, und zwar wieder mit einer Polin, Elisabeth Zborovska, der Witwe des Grafen Tarnow. Da Bathori aber schon von der Universität her sein erbitterter Feind war, mußte er jetzt — im Februar des J. 1576 — Krakau und Polen überhaupt verlassen. Er begab sich zuerst nach Bielitz, dann nach Paskau, 'aus dessen Einsamkeit' er nach dem Erscheinen des Kometen vom J. 1578 die Schrift *de Cometarum significatione* (gedruckt Basel 1579) ausgehen liefs, welche Aufsehen erregte, da in ihr der Einfluss, ja auch die Vorbedeutung der Gestirne für die menschlichen Schicksale geleugnet war. Gegen Ende des J. 1579 siedelte er nach Breslau über, welche Stadt er von seinem ersten Aufenthalte her in bestem Andenken behalten hatte³⁾, und mit kurzen Unterbrechungen — vom Herbst 1585 bis zum Frühjahr 1586 war er der Pest wegen im Schlosse Gorka bei Adelnau bei einem Vetter seiner Frau, in letzterem Jahre kurze Zeit auch in Schmiegel, welche Herrschaft er kaufte — blieb er in Breslau, dem Versuche, ihn nochmals in den diplomatischen Dienst einzuspannen, widerstehend⁴⁾, im Kreise gleichgesinnter Freunde seinen litterarischen, besonders medizinischen Neigungen nachgehend, bis zu seinem am 23. Februar 1589 erfolgten Tode.

Mit Recht konnte einer seiner Freunde, Jakob Monau, als er am 6. März 1589 Dudiths Tod an Lipsius meldete, schreiben: *Respublica viro praestantissimo caret. Litterae summum decus amiserunt. Amici sunt orbi dulci praesidio*.⁵⁾ Wenn es auch die Verhältnisse anders fügten, als Paulus Manutius prophezeit

¹⁾ Vgl. die Werke von Th. Wierzbowski, Christophori Varsecicii opuscula inedita, Varsoviae 1883 S. 147 ff. und Vincent Laureo, Nonce Apostolique en Pologne 1574—1578, Varsovie 1887 S. 16—477.

²⁾ Warszewicki a. a. O.

³⁾ Schon 1573 hatte er daran gedacht, hierher zu ziehen. Am 18. Mai d. J. schreibt er an Crato von Craßheim: *in clarissima tua, quam ille (der Schreiber) aequae charam habet ac suam. Nam in ea primos aliquot annos pueritiae incundissime transegit ibique fundamenta grammatices posuit, Vratislaviam inquam* (Hdr. der Stadtbibliothek in Breslau R. 244, Collectio epistol. vol. IV n. 124).

⁴⁾ Am 1. März 1587 schreibt er an Justus Lipsius: *me quidem, Rege Sarmatarum mortuo, antiquo includere ludo conantur iterum ii, qui jure suo imperare mihi possunt: sed nondum obsequor. illud placet, sicut fortis equus, spacio qui etc. quietem hanc meam, etsi litibus aliquantum hoc tempore impeditam, non facile extorqueri patiar* (Sylloge epistolarum a viris illustribus scriptarum ed. Burman t. I S. 215).

⁵⁾ Gillet a. a. O. II S. 389.

hatte¹⁾: *qui Pannoniam, ut ego auguror, sua virtute aliquando Italiam faciet*, so hatte sich Dudith doch nicht nur Sympathien in den weitesten Kreisen, sondern auch hohes Ansehen in der *respublica litteratorum* erworben. Sylburg redete ihn in der Widmung des zweiten Bandes des Dionys von Halikarnafs (Francofurd 1586) an: *Ut uno verbo dicam quod res est, ea es tum doctrinae praestantia, tum rerum experientia, ut et doctissimi quique iudicium tuum admirentur, et potentissimi monarchae consiliis tuis gaudeant*. Theodorus Beza hatte ihm (*Andreae Dudithio, dudum quidem Hungarici pseudocleri in Tridentino conciliabulo oratori, nunc vero fido Jesu Christi servo*) schon 1569 seine *Poemata* gewidmet; ebenso Christoph Schilling seine *Oratio de praesidiis futuri excellentis medici* (Genevae 1580), Jakob Schegk in Tübingen 1584 seine *Commentaria in octo libros Topicorum Aristotelis, Justus Lipsius seine Notae ad libros Historiarum Taciti* (Antverpiae 1585). Ebenso spricht Salomon Gesner in Wittenberg in der Vorrede zur Ausgabe von Cicero de fato (Witebergae 1594), welche Dudith angeregt hatte, von ihm mit der höchsten Anerkennung. Er besaß eine an den seltensten Sachen reiche Bibliothek.²⁾ Und unter diesen befanden sich auch Handschriften griechischer Autoren, über welche er sich in einem Briefe an Sylburg vom 25. Februar 1585 (ebenda R. 253 n. 65 = R. 375 n. 76 fol. 290) ausspricht: *In iis est et libellus ille manuscriptus quem ego ante 26 plus minus annos in linguam latinam, (si tamen ea latina dici debet) converti: quod nunquam ut alia ejus generis, quae conjuncta asservo, vel graece vel latine typis excusa fuerat, de quo meo libello placuit descriptum mittere*.³⁾

Habeo penes me alios quoque graece scriptos codices, inprimis eum cujus in praefatione memini commentarium in IV Evangelia luculentum sane qui Theophilacti luminibus officere queat. Mathematica quaedam praeclara habeo, Diophanthum, quem ex meo manuscripto interpretatus est Xylander, ut est in prae-

¹⁾ Epp. IV 6 S. 217 ed. Krause.

²⁾ Am 18. Juli 1581 schreibt er an Zindelinus (Hd. der Stadtbibliothek in Breslau R. 253 n. 8 fol. 6 = R. 375 n. 17 fol. 239): *O gratas literas tuas, de Graecorum librorum emptione, cave putes eos mihi caros videri: — nullam in rem libentius sumptus confero; nulla in re magis mihi quisquam gratificari potest, quam si incredibilem hanc meam sitim levet. nam extinguere certe non potest. . . . Date operam obsecro, ut Cretensis illius mortui bibliothecae indicem otius habeam. Erunt fortasse tam multi in ea boni libri, ut totam redimam, si disjungi nolent lib. venditores, am 7. August desselben Jahres an Henry Savile nach Venedig (ebenda R. 253 n. 18): *Si quid erit in ista urbe, graece praesertim Mathematicum et philosophicum, mihi quoque cura, excute omnes bibliothecas, publicas, privatas, monasticas und am 7. Februar 1585 (ebenda R. 402 n. 255 fol. 508 = R. 375 n. 9 fol. 230) an den Senior et Studiosi literarum nationis Ungaricae in Academia Witebergensi: me isti collegio bibliothecam multis scriptorum omnium artium et facultatum millibus referam, quae in dies augetur novis libris, magnis sumptibus jam inde a 35 annis ex variis provinciis comparatam legaturum esse testamento solenni, ut post meam mortem, quae quinquaginta annos egressum non ita multo post consecutura videtur, boni juvenes, alumni nostri hac quoque in parte suorum studiorum habeant adjumenta. Die Absicht, für ungarische Studenten in Wittenberg ein Collegium Dudithianum zu stiften, welchem die Bibliothek zufallen sollte, ist unausgeführt geblieben.**

³⁾ Über diese Handschrift des Dionys von Halikarnafs vgl. unten S. 87.

fatione ejus¹⁾, et alia ut Pappi Alexandrini, Gemini²⁾, Ptolomaei etiam quoddam nunquam expensum.³⁾ Est commentarius quoque Gregorii Nysseni in Cantica, et liber Michaelis Ephesii de controversia illa quae Graecos et Latinos saepe exercuit de processione Spiritus Sancti. Haec sunt quae hoc tempore, si placet, a me expectare possis.⁴⁾ Denn Dudith wollte nicht bloß tadellose lateinische Verse schmieden⁵⁾ und Reden in Ciceronianischem Latein abfassen, sondern wollte sich auch an der Arbeit beteiligen, seltenere griechische Werke durch lateinische Übersetzungen einem größeren Kreise zugänglich zu machen. So war er schon bei seinem ersten Aufenthalte in Paris bereit, seinem Freunde, dem Benediktiner Joachim Perion, zu helfen, als dieser die Werke des Dionysios Areopagita mit der Handschrift des Klosters St. Denis für seine lateinische Übersetzung vergleichen wollte.⁶⁾ Noch mehr aber beschäftigte er sich mit solchen Arbeiten in Padua: so mit einem Kommentar zu Demetrios περί ἐρμηνείας, welcher indessen wohl unvollendet blieb, weil Paulus Manutius (ep. IV 18) ihn, übrigens fälschlich⁷⁾, darauf aufmerksam machte, daß ihm Pietro Angelio von Barga damit zugekommen sei; ferner mit der Übersetzung der drei letzten

¹⁾ Diese Handschrift der sechs Bücher Arithmetika des Diophantos schickte Dudith 1572 durch Vermittelung des Praetorius und Simonius auf Ersuchen Wilhelm Xylanders, welcher sie ins Lateinische übersetzen wollte, an diesen. Die Übersetzung erschien Basel 1575. Die Handschrift ist nicht, wie Tannery, Diophanti Alex. opp. vol. II S. XXIX annimmt, mit dem codex Gudianus 1, sondern mit dem codex Vat. Reginensis 128 — auch der cod. Reg. 127 gehörte Dudith, vgl. oben S. 82 Anm. 5 — identisch, aber aus jenem abgeschrieben. Doch existierte auch eine vor 1572 gegen Dudiths Willen genommene Abschrift seines Codex, über welche er am 1. Februar 1572 an Praetorius schreibt (Apinus, Vitae professorum philosoph. Altorfii, Norimb. et Altorfii 1728 S. 26).

²⁾ Diese Handschrift, welche Henry Savile, der 1584 Amanuensis bei Dudith war (Klose S. 523), von Johannes Sambucus erhalten und in jenem Jahre an Dudith gegeben hatte, schickte letzterer an Johannes Praetorius in Altdorf, und aus ihr gab Hilderich, Altdorf 1590, den Geminos zum erstenmale heraus. Vgl. Manutius, Gemini element. astr. S. XVI.

³⁾ Das ist die oben S. 82 Anm. 5 erwähnte Handschrift.

⁴⁾ Albr. Wachler, Thomas Rehdiger S. 42 behauptet, daß auch der Codex des Demosthenes der Stadtbibliothek in Breslau (graec. 19) Dudith gehört habe. Mit Unrecht. Es fehlt an jeglicher auf diesen hinweisenden Inschrift, das Wappen auf fol. 9 ist nicht das Dudiths und der Einband ist der Originaleinband der Handschriften Rehdigers.

⁵⁾ Gedichte, darunter eines zur Hochzeit seines Freundes Jacob Monau, sind im 'Sym-bolum Jac. Monawi', Gorlicii 1595 gedruckt. Ein Gedicht auf den 'Ελληνισμός des Angelus Caninius findet sich in der Ausgabe von Crenius S. 82. Interessant ist folgende Stelle in einem Briefe vom 13. November 1579 an Peter Monau (Hd. der Stadtbibl. R. 247 n. 51): *Indica mihi probatum aliquem scriptorem, qui trium syllabarum vocabula a pentametro rejicit. ego nihil eiusmodi me legere memini, nisi in quodam obscuro grammatico, cuius nomen mihi iam olim exiit. Tua observatio de profecto mihi profecto grata est. non enim existimabam poeticum esse.*

⁶⁾ Dies mißlang, wie Perion in der vom 27. April 1556 datierten Vorrede zur lateinischen Übersetzung (Beati Dionysii Areopagitae opera a Joachimo Perionio conversa, Lugdun. 1572, a 4) erzählt. Dudith spricht selbst davon im Briefe vom 28. Dezember 1584 (Klose S. 467).

⁷⁾ Vgl. Rüdiger, Neue Jahrb. f. klass. Altert. 1898 II 393.

Bücher des Diodorus Siculus¹⁾, der Schrift *περὶ ὕψους*²⁾, einiger rhetorischen Schriften des Dionys von Halikarnafs, endlich mit der Herausgabe eines griechischen Kommentars zu den vier Evangelien, von welchem ihm Michael Sophianos eine alte Handschrift geliehen hatte, wie er selbst in der vom 5. März 1560 aus Padua datierten Vorrede zu seiner in demselben Jahre bei Aldus gedruckten³⁾ lateinischen Übersetzung des Dionys de Thucydidis historia (Dionysii Halicarnassei de Thucydidis historia iudicium Andrea Dudithio Pannonio interprete, Venetiis MDLX B. 2) berichtet: *Hunc talem tamque utilem Dionysii de Thucydidis historia commentarium, seu potius thesaurum veluti quendam, ex abditiis tenebris nunc primum⁴⁾ erutum, Paulus Manutius ea mihi conditione donavit, ut eum Latinis hominibus latine loquentem communicarem. — in quo quidem interpretando meum consilium hoc fuit, exemplo videlicet eruditissimorum vel nostrae vel superioris aetatis hominum, non ut verba, vitandi laboris gratia, singula singulis reddens, annumerarem, sed ut sententias ipsas appenderem. quod quidem institutum in aliis quoque eiusdem scriptoris libris, quos de arte rhetorica, deque apta inter se verborum collocatione scripsit, item in Longino, ac tribus postremis Diodori Siculi libris convertendis, quos omnes nunc in manibus habeo, servavi. quos quidem una cum vetustissimo quodam in quattuor Evangelia commentario graeco, quem mihi ex augustissima sua bibliotheca, ante septingentos annos descriptum, Michael Sophianus, scientia plane singularis, commodavit, in tuo⁵⁾ nomine propediem divulgabo.* Aber die kirchlichen und politischen Geschäfte, in welche er bald darauf verwickelt wurde, hinderten die Ausführung dieser Pläne. In dem oben mitgetheilten Schreiben an Sylburg vom 25. Februar 1585 bot er diesem alle seine handschriftlichen Schätze — mit Ausnahme des Diopphant, welchen er schon Xylander geschickt hatte — zur Aus-

¹⁾ Reuter a. a. O. b 3 nennt auch *Appiani Alexandrini de bello Romano contra Carthaginienses et gestis Hannibalis libros*, unrichtig aber ist, wenn Czvitinger a. a. O. S. 131 (*Item Hermogenem ex Graeco in Latinum cum transtulisse testis est Cl. Teisserius, qui etiam fertur omnia Opera Dudithii edidisse*) auch den Hermogenes nennt und sich dafür auf Teissier beruft. Dieser nennt a. a. O. S. 42 richtig Demetrios und hat auch Dudiths Werke nicht herausgegeben, sondern nur aufgezählt.

²⁾ Er benützte gewis die Ausgaben von Robortellus (1554) oder Paulus Manutius (1555). Dafs er selbst einen Codex der Schrift besessen habe, ist eine völlig in der Luft schwebende Vermutung von Gerhard Langbaine (*Διογενίου Αργυρίου περί ὕψους*, Oxoniae 1636. Notarum auctarium S. 115), der ihn für einen Italiener hielt: eine Vermutung, auf welche Rhys Roberts (Class. Rev. XII 301) nicht hätte die weitere bauen sollen, dafs dies der Codex Eliensis der Cambriger Universitätsbibliothek sei. Hamond wufste gewis genau, dafs der von Junius an Langbaine geschickte Codex von Stephanus geschrieben war.

³⁾ Wiederholt in der Schrift: *Qua ratione, via, ac methodo, historias cum latinas, tum praesertim Graecas, intelligenda, iudicanda ac legenda sint. Opus eruditissimum ac omnibus historiographis multo pernecessarium, Dionisio Licarna. Autore, Venetiis 1671, sowie in Sylburgs Ausgabe von Dionys. Halic. opp. t. II S. 241 f.*

⁴⁾ Dudith hat die, freilich unvollendete, Ausgabe dieser Schrift, welche 1559 bei Aldus erschien (Omont, Centralbl. f. Bibliotheksw. III 221. Usener, Dionys. Hal. opusc. I S. XXXII) nicht gekannt.

⁵⁾ Die Ausgabe ist dem Erzbischof von Gran, Nicolaus Olahus, gewidmet.

beutung an, und wirklich hat dieser¹⁾ Frankfurt 1586 aus den Handschriften Dudiths zwei Schriften des Dionys von Halikarnafs (de Thucydidis historia und de admiranda vi dicendi in Demosthene) zum erstenmale²⁾ vollständig bekannt gemacht und für fünf andere (de Isaeo, de Dinarcho, de Demosthene, an is ex Aristotelis praeceptionibus artem oratoriam didicerit, de Platonis elocutione, ars rhetorica) kritische Ausbeute gewonnen, wenn auch nicht publiziert.³⁾

Prüft man Dudiths schnell (im Laufe eines Monats) gemachte Übersetzung der Schrift des Dionys, welche auch von Sylburg aufgenommen wurde, und zieht die Proben philologischer und historischer Kenntnisse, welche er in anderen Schriften (z. B. der Demonstratio pro coelibatu clericorum) und Briefen giebt, in Betracht, so wird man kein Bedenken tragen, zu erklären, daß er recht wohl das Zeug dazu hatte, eine Rede, für welche ihm Sokrates das Thema, die fünfte Rede des Themistios die Gedanken bot, so wie sie vorliegt, d. h. nicht ganz ohne Versehen, zu machen.

Dudith war aber auch, wie wenige andere, ganz der Mann, welchem der Gedanke kommen konnte, sich in den Geist des Themistios zu versetzen und diese Rede pro libertate religionis zu machen. Er hatte es am eigenen Leibe erfahren, was es heißt, für seine religiöse Überzeugung leiden zu müssen. Den einen war er ein Greuel als Apostat, als Häretiker, dessen Schriften auf den Index gesetzt wurden⁴⁾, ja als Antichrist⁵⁾, den anderen war er zuwider, weil zu lau und unentschieden. Noch im J. 1584 war er beim Kaiser als Crypto-Calvinist, in dessen Hause Konventikel gehalten würden, denunziert und in Untersuchung gezogen worden.⁶⁾ Nichts war ihm so verhasst als Glaubensverfolgung und Gewissenszwang, mochten sie ihm auf katholischer oder auf protestantischer Seite begegnen. Hören wir nur, was er in der berühmten, am 9. Juni 1571 geschriebenen, aber erst nach seinem Tode 1590 gedruckten

¹⁾ Dafs schon früher — 1581 — wenigstens teilweise eine Abschrift der Codices genommen worden war, welche im Codex Bodl. Misc. 36 vorliegt, zeigt Usener, Dion. Hal. opusc. I S. XXX.

²⁾ Dafs die von Aldus, Venedig 1559, besorgte Ausgabe von De Thucydidis historia unvollendet blieb, ist oben (S. 86 Anm. 4) bemerkt.

³⁾ Vgl. Sylburgs Dedikation an Dudith und Usener a. a. O. S. XXX. Dudiths Codices werden aus dem Laurentianus 59, 15 und dem Venetus class. X n. 34 (Usener a. a. O. S. XX und XXX) geflossen sein. Für die Identifizierung der Handschrift von De Thucyd. historia ist die Bemerkung Dudiths im oben erwähnten Briefe an Sylburg: *In orationibus ex Thucydide desumptis secutus sum versionem Vallae pene ad verbum, quod tempore excluderetur et ociosus in patriam abundum esset* (Klose S. 655) von Wichtigkeit, für die Handschrift von De admiranda vi dicendi in Demosthene die Bemerkung Sylburgs (Notae S. 32^{b)}, daß sie jünger und fehlerhafter war als jene; jedoch scheint wenigstens die erstere nicht mehr zu existieren, vielleicht weil sie von Sylburg nicht an Dudith zurückgegeben war und so mit Sylburgs Bibliothek zu Grunde gegangen ist (vgl. Serapeum XVII S. 234 und 235 und Philol. 46, 269).

⁴⁾ Index librorum prohibitorum novissimus, Madriti 1667 S. 16.

⁵⁾ Vgl. Gillet II 277 f.

⁶⁾ Gillet II 358.

Epistola ad Johannem Lasicium equitem Polonum ausruft: *O crudelem Athanasium, nosque nimis feroces animorum nostrorum hostes, si nemo salvus esse potest, nisi fidem hanc, quam ipsi Catholicam vocant, teneat* (fol. A 4) und: *Vos vestram sententiam retinete, mihi meam relinquate. Ne curiose et impudenter alter in alterius conscientiam inquirat. Ne sumamus nobis Iudicis partes* (fol. C 6), oder was er den Reformierten zum Vorwurf macht¹⁾ in Briefen an Beza vom 23. Juni 1569: *illa quanti sunt, mi Beza, quod (Ecclesiae, quae Reformatae haberi volunt) aliae alias execrantur dirisque denominant et dogmata ipsa mutuis anathematismis explodunt, fidei causam ferro flammisque persequuntur! Quod tamen in Romano Pontifice non ferendam tyrannidem esse, a Christi et Apostolorum mandatis et exemplis abhorrentem, clamitant. Suntne haec spiritualia arma?* oder an Crato vom 22. Oktober 1581: *Tanta est Evangelicorum, qui nostras conscientias regere volunt, diritas et superba arrogantia, ut qui ex Papatu discesserunt, non tantum dominos mutasse, sed in multo deteriores se tyrannos incidisse sentiant;* oder wie er selbst seinen Standpunkt darlegt in Briefen an Beza vom 28. Juli 1570²⁾: *qui Magistratus contra eos, si qui a se dissentiant, ignibus, gladiis, crucibus armat, non convenienter Christi doctrinae facit, an Hagecius von Hageck vom 26. September 1580³⁾: Quam recte boni viri dici debeant ii, qui in alienas conscientias sibi ius sumunt, in medio relinquo: ego certe ad eorum numerum me non aggregabo, illius memor: quemque suo domino stare et cadere, an Christophorus Threcius⁴⁾: Probare hunc morem omnibus machinis oppugnandi eos, si qui diversam de pietatis aliquo capite sententiam tuentur, non potui nec potero unquam: omnibus enim libertatem suam permitto neque humanum esse puto ad hanc vel illam fidem amplectendam quenquam impellere — Iudaicus hic zelus est, et Papisticam tyrannidem prae se fert dissentientes a se amicos hostiliter insectari. Es ist in der That so, wie Gillet (II 285) sagt: 'Wir begegnen in Dudith dem Verfechter einer religiösen Toleranz, wie seine Zeit sie nicht kannte und die unsrige sie kaum kennt. — Dudiths ganzes Wesen und sein auch in anderer Beziehung seiner Zeit vorauseilender, heller Geist lehnte sich dagegen (daß die Reformierten selbst zu Verfolgern wurden und das weltliche Schwert nicht verschmähten) auf, und von dieser Überzeugung hat ihn sein ganzes Leben hindurch nichts abtrünnig machen können.'*

Ja ein Satz, welchen Dudith in dem ebenerwähnten Briefe an Threcius aufstellt: *Vincula corpori et ori habentiae injici possunt, animus certe nullis se nexibus constringi patitur* deckt sich beinahe wörtlich mit einer Stelle unserer Rede (S. 191, 2): *Corpus quidem ipsum rapi a te ad supplicium et interimari potest: at animus, qui vel Deus est, vel Dei satu generatus, neque vinculis verberibusve coerceri neque vita multari potest.*

¹⁾ Gillet II 506 und 539.

²⁾ Gedruckt in Mini Celsi Senensis de Haereticis capitali supplicio non afficiendis, 1584.

³⁾ Klose S. 646. Auch eine Stelle aus einem Briefe an Nicolaus Rhedinger (Klose S. 487) aus dem J. 1584 möge hier Platz finden: *Ne vobis id fraudi sit apud imperiosos conscientiarum tyrannos, si me conveniat, ego perlibenter ad vos veniam.*

⁴⁾ Praestantium et erud. viror. Epistolae ecclesiasticae et theol., Amstelædami 1700 S. 32

Die fünfte Rede des Themistios war schon 1562 durch Henricus Stephanus bekannt gemacht worden: ein besonderer Hinweis auf die Rede an Valens aber war, wenn es eines solchen für Dudith überhaupt bedurfte, von Hieronymus Donzellinus in Brescia in der Praefatio zu Themistii Euphradae Philosophi orationes octo in Latinam linguam e graeca nunc primum versae, Basileae 1559 mit den Worten gegeben worden¹⁾: *Eius (Themistii) sermo extare fertur in Italia, quo consolatur eos, qui sub Valente in magnas calamitates coniecti fuerant, quod Arrii dogma sequi nollent, cui Imperator fuit addictissimus. Sozomenus quoque in Tripartita historia affirmat Themistium librum conscripsisse, quo illum orat, ne tantopere saeviat in eos, qui Arrianum dogma ut admitterent, adduci non poterant.* Dergleichen Äußerungen, namentlich aber der Bericht der Kirchenhistoriker²⁾, mußten einen Mann wie Dudith geradezu anreizen, sich an die Rede zu machen.

Auf der anderen Seite kann es nicht wundernehmen, daß sich von ihr weder in den gedruckten Schriften noch in den Briefen von ihm und an ihn eine Andeutung findet. Es ist überhaupt nur wenig von ihm gedruckt, und ein großer Teil seiner Briefe, namentlich aus der früheren Zeit, welcher die Rede am ehesten zuzuweisen sein dürfte, ist zu Grunde gegangen oder noch in Bibliotheken versteckt. Noch viel weniger ist zu verwundern, daß er die Rede nicht bekannt gemacht hat. War er überhaupt in seinen Veröffentlichungen behutsam, so mochte er erst recht Bedenken tragen, mit dieser declamatio hervortreten. Hören wir nur, wie Marcus Welser, welcher in Dudith nur den Übersetzer sah, über die Rede urteilt³⁾: *postrema a Duditho versa oratio quam tota fere impia! quae non mica, ne horreo quidem salis, in homine Christiano unquam satis excusari possit. Et meo animo multum interest intelligere minime Christianum fuisse qui scripserit.* Hatte doch der Herausgeber Rem selbst, worauf Welser anspielt, eine Entschuldigung für nötig befunden, wenn er der Rede den Satz vorausschickte: *Cum iudicii tamen mica, et salis grano legent qui legent, et a rhetore magno dictam putent, qui emollire furentem Arriani animum quovis pacto laboravit,* und hat er doch auch nachträglich sein Gewissen beruhigt, wenn er in der vita Themistii schreibt: *Arrianæ haeresi (Themistium) addictum non fuisse, inde conjecturam capio: quod Valentem Arrianum a saevitie dehortatus sit, et quidem nimiam invehens libertatem modum fere excesserit. Quod factum Themistii ea ratione ac colore excuso, quo propolas catos, qui pro mercibus iniquum postulant, ut aequum ferant pretium . . . et quod Rhetorem egerit, non Theologum.*

¹⁾ Noch genauer von Sigonius, *Histor. de occident. imperio*, Basileae 1579 S. 170, doch dürfte unsere Rede früher verfaßt sein.

²⁾ Daß Dudith diese kannte, zeigt seine *Demonstratio pro coelibatu clericorum* vom Juni 1567 (Reuter, *Quinque orationes* S. 59).

³⁾ In einem Briefe an Rem, welcher ihm seine Ausgabe des Themistios geschickt hatte, vom 27. September 1605, von Schelhorn aus einer Handschrift Raymund Krafts von Delmeningen in den *Amoenitates literariae* tom. III, Francof. et Lips. 1726 S. 247—250 veröffentlicht. Der Brief entbehrt zwar der Adresse, kann aber nur an Rem gerichtet sein.

Im übrigen war die Rede gewiß für Dudith nur eine *μελέτη*. Er wollte niemanden täuschen: am wenigsten Rem, welcher, so viel ich sehe, gar keine Beziehungen zu ihm gehabt hat. Dudith wird die Rede, vielleicht erst viele Jahre später als er sie gemacht hatte, einem Freunde — man denkt am ersten an Johannes Praetorius in Altdorf, durch dessen Vermittelung Xylander den Diophantos, Hilderich den Geminus Dudiths erhalten hatte (vgl. S. 85), und der sicher Dudithiana besaß¹⁾ — mitgeteilt haben.²⁾ Rem wird sie erst viel später und ohne zu erfahren, welche Bewandnis es eigentlich mit ihr hatte, erhalten haben. Aus Dudiths litterarischem Nachlasse kann er sie nicht erworben haben, denn dieser war noch im J. 1609 unberührt, wie Nikol. Rhedinger am 15. August d. J. an Reuter schreibt³⁾, Rems Ausgabe aber erschien schon 1605.

Dafs Rem kein Wort darüber sagt, wie er zu der Rede kam, darf nicht auffallen, weil er überhaupt über die von ihm benützten Hilfsmittel, ja sogar über das Verhältnis seiner Ausgabe zu der des Stephanus schweigt.

Georg Rem⁴⁾, aus einem patricischen Geschlechte in Augsburg am 4. Januar 1561 geboren, auf der gelehrten Schule daselbst unter Hieronymus Wolf⁵⁾, dann in Frankreich und Italien gebildet, Doctor Juris und 1589 Rat des Grafen Wied, 1600 Konsulent der Stadt Nürnberg, 1624 auch Procancellarius der Universität Altdorf, als welcher er am 15. August 1625 starb, hatte eine ganz besondere Vorliebe für Themistios gefaßt. Schon in der Schrift *Ἡ ἀριστοπολιτεία sive de optimo Reipublicae statu*⁶⁾ S. 10 findet sich die Äußerung: *evolve Themistii λόγον περὶ τῶν ἡτυχηκότων et alteram περὶ εὐσυνῆς orationem: de jero nihil ad propositum pulchrius inventurum quenquam*. Noch weiter geht er in der Praefatio der lange⁷⁾ geplanten Ausgabe: *Themistius, quo nullus in Re-*

¹⁾ Das beweist der Brief von Michael Lingelsheim an Scipio Gentilis in Altdorf vom 19. Februar 1607 (Crenius Animadv. pars II S. 153): *Est et aliud super quo aurem ipsi (Johanni Praetorio) velli velim: ne quae habet Dudithiana, supprimat: debet id memoriae magni sui amici*.

²⁾ Allerdings hat auch Rem, doch, wie es scheint, erst später, mit Breslauern in brieflicher Verbindung gestanden: so mit Caspar Cunrad — die Briefe der Handschrift R 254 reichen von 1617 bis 1625 — Nicolaus Henelius — von ihm ein Brief vom 10. Oktober 1620 in der Handschrift Kl 175 N. 272 — Carl Weinrich — ein Brief Rems an ihn vom 30. Juli 1612 ist in Fama Posthuma Martini Weinrichii († 23. Dezember 1609) gedruckt.

³⁾ *Librorum certe haud melior fuit fortuna, quam liberorum. Jacent enim adhuc situ squalidi et tantum non confecti et ab hominibus vel illiteratis vel literas parum curantibus ita arcte custodiuntur, ut valde dubium sit, an unquam sint lucem recepturi* (Klose S. 649).

⁴⁾ Eine vita Georgii Remi nebst Bildnis steht in Vitae et effigies procancellariorum Academiae Altorfinae in publicum datae a M. Apino, Norimbergae et Altorfii 1721 S. 6—9; außerdem handeln über ihn Will, Nürnbergisches Gelehrten-Lexikon Bd. III (Nürnberg und Altdorf 1757) S. 294 f. und Nopitsch in der Fortsetzung dieses Lexikons Bd. III (Altdorf 1806) S. 244 f. Er hätte einen Platz in der Allgemeinen Deutschen Biographie verdient.

⁵⁾ Vgl. den Brief Rems an Jo. Meursius bei Grosschuf, Nova librorum rariorum collectio fasc. III, Halis Magdeb. 1709 S. 562.

⁶⁾ Nur im Grundriss von Brucker, Dissertatio epistolica de Manuscripto quodam, August. Vindel. 1724 (= Miscell. hist. philos. liter. S. 474—486) bekannt gemacht.

⁷⁾ Schon in der Schrift Vir pius et sapiens, Sigonae Nassoviorum 1596 S. 264 (vgl. S. 48 und 189) kündigt er den Plan an.

publica disertior, gravior et qui salutis omnium studiosior fuerit, illo centenario vixit, ja er sieht in ihm als Anwalt der Gewissensfreiheit den besten Ratgeber für die eigene Gegenwart: *Quid obsecro vetet, eadem consilia, quae Themistius παρρησιαζων suggestit, nos sequi et Rempublicam curare adfectam? In hoc totus est Themistius, ut Libertatem religionis urgeat, et clementer esse tractandos, qui parent . . . Si fidem, uti par fuit, Themistio habuere Principes Romani, si Senatus, si Oriens totus suo bono adhibuit Themistio: cur nos recusemus sana illius consilia? quae si non invenient locum, nos de perversicia nostra accusabunt, damnabunt*, und S. 162 *Hanc ob gemmam nobis omni pretiosior auro et Indiae opibus esto Themistius*. Kein Wunder, daß ein solcher Themistios-Schwärmer¹⁾ jeden Zuwachs²⁾ seines Autors, namentlich aber einen solchen, von welchem er sich noch eine besondere Wirkung für seine Zeit versprach³⁾, mit Begeisterung willkommen hiefs, und ohne in eine strenge Prüfung einzutreten, veröffentlichte.

Aus dem Gesagten folgt schon, daß nicht etwa Rem der wahre Verfasser der Rede, Dudiths Name nur von ihm vorgeschoben ist. Daß Rem sie für echt genommen hat, kann keinem Zweifel unterliegen, da er sie in der S. 89 mitgeteilten Stelle der *vita Themistii* verwertet hat. So weit geht aber kein Fälscher, daß er das Bild eines Autors, für welchen er wahrhaft begeistert ist, durch falsche Zuthaten entstellt und sich damit selbst betrügt. Auch haben wir keinerlei Grund, an der bona fides Rems zu zweifeln; nichts könnte die Annahme stützen, daß der Kommentator der Hals- oder Peinlichen Gerichtsordnung Kaiser Karls V.⁴⁾ überhaupt Neigung und Beruf dazu gehabt habe, eine solche declamatio zu machen, oder gar einer solchen Namensfälschung fähig gewesen sei. Denn diese Rede ist doch recht verschieden von seinen übrigen Elaboraten, auch den lateinischen Epigrammen auf Adam und Eva,

¹⁾ Einen köstlichen Streich hat ihm — aber nicht bloß ihm — diese Schwärmerei gespielt. Er kann es sich nicht anders denken, als daß ein so vorzüglicher und so frommer Mann wie Themistios auch selig entschlafen sei und ein Denkmal auf seinem Grabhügel erhalten habe, welches seinen Namen enthielt, so daß tausend Jahre später Sigismondo Malatesta aus der Inschrift entnehmen konnte, wessen Gebeine dieser Grabhügel umschloß: *qui sacras istas favillas Themistianas Constantinopoli ante hos CXL praeterpropter annos secum in Italiam detulit, si recte habet inscriptio Ariminensis: Themistii Byzantini Philosophorum sua tempestate principis reliquum Sigismund. Pandolphus Malatesta, Pund. F. bell. Pelopon. adversus Turcarum regem Imp. ob ingentem eruditorum quo flagrat amorem, huc adferendum introque mittendum curavit. MCCCCLXV. Arimini (Schluß der Vita)*. Und dasselbe teilt auch, auf Keyßler, Neueste Reise durch Deutschland, Italien u. s. w. (Hannover 1740) S. 924 gestützt, *als quod non illepidum cognitu est* Dindorf den Lesern seiner Praefatio (S. XII) mit. Aber Sig. Malatesta hat nicht Konstantinopel, sondern Sparta eingenommen und nicht die Gebeine des Themistios, sondern des Gemistos Plethon mitgenommen und im Tempio dei Malatesta zu Rimini (Gaz. des beaux arts 1879, 143) beisetzen lassen.

²⁾ Daß er sich mit dem Plane der Herausgabe auch der übrigen Reden trug, schreibt er bei der Übersendung der Ausgabe am 3. September 1605 an Johannes Kirchmann (Marquardi Gudii epistolae ed. P. Burmannus, Ultrajecti 1697 S. 211).

³⁾ Vgl. die oben angeführte Stelle.

⁴⁾ Nemesis D. Karuli V. Imp. Leges capitales a Georgio Remo paraphrasi expositae scholisque illustratae, Herborn. Nassov. 1598; ed. II 1600; ed. III 1604.

Caesar und Plinius, Pasquino und Thersites.¹⁾ Und nicht in einer Zeile der beiden Briefe vom 3. und 29. September 1605, mit welchen er Joh. Kirchmann die Ausgabe schickte und Welsers Urteil über dieselbe mittheilte (a. a. O. S. 211 f.), verrät sich ein Fälscher oder Schalk. Auch huldigte er in religiöser Beziehung bei weitem nicht einer so weitgehenden Toleranz wie Dudith.²⁾ Dafür aber war er, wie seine *vita* Themistii und besonders der Kommentar zu den Reden zeigt, ein besserer, jedenfalls ein zu guter Kenner der Zeit des Themistios, als daß er das oben S. 78 erwähnte Versehen würde begangen haben.

Endlich, vergleicht man unsere Rede mit der lateinischen Übersetzung, welche Rem von der fünften (bei ihm dritten) Rede des Themistios gemacht hat, so ergiebt sich mit Einer Ausnahme vollständige Verschiedenheit im Wortlaut. Diese Ausnahme betrifft den Satz S. 80, 3 *καὶ δορυφορεῖ σοι νῦν τὰ βασίλεια Νέστορος μὲν εὐβουλία, Διομήδους δὲ ἐλευθερία*, welchen Rem S. 46 übersetzt: (*alios dimisisti*) *ut jam Nestoris prudentia, Diomedis libertas regiam tuam ceu praesidium stipare videantur*, Dudith aber S. 186, 3 mit den Worten wiedergiebt: *Stipat regiam tuam Nestoris prudentia, Diomedis libertas*. Aber das Auffällige, was uns vielleicht in der übereinstimmenden Wiedergabe von *δορυφορεῖν* durch *stipare* zu liegen scheint, schwindet für jene Zeit: *δορυφορεῖν* wird beim Scapula, wie später bei Hederich durch *stipare* wiedergegeben, und dementsprechend hat auch Hardouin, von Dudith wie von Rem unabhängig, die Worte der achten Rede S. 122, 14 *δικαιοσύνης μὲν καὶ φιλελευθερίας δορυφορούσης τὴν βασιλείαν* durch *cum iustitia atque humanitas stipat imperium* übersetzt. Wollte man aber annehmen, daß Rem geflissentlich anders als Dudith übersetzt habe, um nicht ertappt zu werden, dann erwäge man, daß er gewiß auch an dieser einen Stelle für Vermeidung der Übereinstimmung gesorgt haben würde.

Es ist wunderbar, daß Marcus Welser die Rede für unförmig und eines Christen unwürdig erklärte, noch wunderbarer, daß die *pia fraus* — so darf sie doch wenigstens in gewissem Sinne genannt werden — bis heute unentdeckt blieb. Denn wenn auch, wie ich nachträglich gesehen habe, gelegentlich ein Zweifel³⁾ an der Echtheit der Rede oder auch die Vermutung geäußert worden ist, daß Dudith ihr Verfasser sei⁴⁾, so blieb es doch eben Zweifel und Ver-

¹⁾ Diese sind unter dem Titel *Εἰκόνων* sive encomiorum libellus singularis, Ambergae 1610, und mit anderen Gedichten auch in den *Deliciae Poetarum Germanorum Pars V*, Francofurti 1612 S. 546—561 gedruckt.

²⁾ Vgl. Will a. a. O. S. 395.

³⁾ Zuerst, soviel ich sehe, von Tillemont, *Histoire des empereurs* V 3, 819 — welcher mit Unrecht eine Äußerung von Hardouin vermisset, da dieser die Rede, wenn auch nur vermuthungsweise, ins Jahr 374 gesetzt hat —, was ihn nicht gehindert hat, an anderer Stelle V 1, 215 sie unbezweifelnd zu lassen; Friedr. Schöll, *Gesch. der griech. Litt.* III 102, Baret, *De Themistio sophista*, Paris 1853 S. 30.

⁴⁾ So zuerst, soviel ich sehe, von Benj. Friedrich Schmieder, *De Themistio tolerantiae patrono*, Halae 1789 S. 5 (*Utrum vero haec oratio germanus sit Themistii foetus, an suppositicius et a Dudithio ipso profectus, incertum equidem sum*); dann von J. V. Leclerc im Artikel *Themistius* der *Biographie universelle* t. XLV (Paris 1826) S. 260.

mutung ohne hinreichende Begründung, und gerade in neuerer Zeit sind auch diese Zweifel verstummt¹⁾, so daß die Rede an Stellen, wo man sich zuerst über sie Rats zu holen pflegt, wie in Westermanns Geschichte der griechischen Beredsamkeit, in Paulys Realencyklopädie, in Christs Geschichte der griechischen Litteratur (3. Auflage, München 1898 S. 807) als echt gilt. Ich hoffe, daß die Rede in der neuen Ausgabe, welche wir von Heinrich Schenkl erwarten, nicht mehr erscheint.

¹⁾ So haben Roulez, *Observationes criticae in Themistii orationes*, Lovanii 1828, welcher S. 23 f. die Rede zur Emendation der fünften benützt hat, und Wilhelm Dindorf die Rede als echt genommen. So hat der Verfasser des Artikels *Themistius* in der *Nouvelle Biographie générale* (Paris 1866), B. Aubé, jedem Zweifel Leclercs entsagt. So hat, wie vordem Gothofredus zu Liban. or. pro templis not. 54, Galdenpenning in dem mit Iffland verfaßten Werke: *Der Kaiser Theodosius der Große*, Halle 1878 S. 3, gerade eine Stelle dieser Rede (S. 189, 12 *informavit Deus omnium mentes quamvis agrestium et barbarorum notione sui: studiumque pietatis ita omnibus insculpsit, ut neque persuadendo neque cogendo ex animis exui possit. Rationem vero et viam qua coli vellet, non praescripsit, sed cuiusque iudicio et voluntati permisit*) als charakteristisches Zeugnis dafür angeführt, daß die hervorragendsten Vertreter des Heidentums in jener Zeit die Nichtigkeit und den Niedergang ihres Glaubens ahnten. So hat endlich Geppert, *Die Quellen des Kirchenhistorikers Sokrates*, Leipzig 1898 S. 78, die Rede als echt behandelt.

DIE BEZIEHUNGEN DES BIBLIOTHEKSWESENS ZUM SCHULWESEN UND ZUR PHILOLOGIE¹⁾

VON CARL DZIATZKO

Zwei Strömungen machen in unserer Zeit mit entschiedener Macht in Wissenschaft und litterarischem Leben sich geltend, dem Ende des Jahrhunderts ein gewisses Gepräge verleihend: die Organisation der geistigen Arbeit und die Ausbreitung ihres Ertrages über die engen Kreise der Fachgenossen hinaus, mit englischem Namen als *university extension* bezeichnet. In entgegengesetzter Richtung wirkend, bekämpfen die beiden Strömungen sich gleichwohl ebenso wenig wie das Treiben und Wachsen der Pflanze, das ebenso der Sonne zugeteilt ist wie dem Innern der nährenden Erde. Beide Richtungen der vorwärtstrebenden wissenschaftlichen Arbeit sind gleichberechtigt, und mögen auch die Blüten und Früchte der oberen Spitze augenfälliger und wirkungsreicher sein, so steht doch das Leben in der Wurzel der Pflanze dem anderen an Wichtigkeit mindestens nicht nach.

Neben und zwischen diesen beiden Äußerungen geistigen Lebens vollzieht sich in ruhigem Schaffen die eigentliche, alltägliche Arbeit produktiver und angewandter Wissenschaft in all ihrer mannigfachen, den vielseitigen Bedürfnissen des Lebens entsprechenden Verzweigung. Ihr gilt der Hauptteil unserer Thätigkeit, ihr soll auch jede Einrichtung dienen, welche die wissenschaftliche Arbeit in irgend einer Weise bereichert und fördert.

Ein Glied im großen Organismus geistiger und insbesondere litterarischer Arbeit bilden die Bibliotheken. Die gewaltige Zunahme litterarischer Produktion, die schon aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts datiert, hat im Laufe des unsrigen in steigendem Maße das Bedürfnis nach möglichst vollständiger, schneller und bequemer Benutzung der Litteratur fühlbar, dieses Bedürfnis aber wiederum die volle Hingabe zahlreicher Arbeitskräfte an jene Arbeit notwendig gemacht. In der Praxis und aus ihr ist die Selbständigkeit des bibliothekarischen Berufes erwachsen, der an größeren Bibliotheken jedenfalls sich nicht mehr, wie wohl früher, nebenbei erledigen, mit einem anderen Berufe aber nur sehr schwer vereinigen läßt. In Deutschland, welches unter den Leitern und Beamten seiner größeren Bibliotheken, solange diese Stellen

¹⁾ Nachstehender Vortrag war für eine der öffentlichen Sitzungen der Bremer Philologenversammlung bestimmt, konnte aber wegen starker Erkältung des Verfassers nicht gehalten werden.

im Nebenamt oder doch zugleich mit anderen zeitraubenden Ämtern verwaltet wurden, stets sehr hervorragende Gelehrte besaß, kam die Erkenntnis von der Notwendigkeit jenes Überganges etwas später zum Durchbruch als in England, Frankreich und den Vereinigten Staaten. Daß die Folgen davon nicht ausblieben, ist unleugbar. Noch im Jahre 1874 konnte Joh. Friedrich von Schulte, gewiß eine unbefangene und durch ausgedehnte Reisen zugleich zu einem Urteil wohl berufene Persönlichkeit, im deutschen Reichstage das Bibliothekswesen Deutschlands als 'partie honteuse' bezeichnen¹⁾; hentzutage sind nicht nur die Universitäts- und größeren Staatsbibliotheken nebst verschiedenen großen Stadtbibliotheken mit Eifer bemüht, diejenigen Seiten ihrer Verwaltung, auf denen ein längerer Stillstand eingetreten war, den Anforderungen der Gegenwart entsprechend zu entwickeln, sondern es gewinnt auch die Lesehallenbewegung, wie man jetzt bei uns die Agitation für die den englischen free oder public libraries nachgebildeten Anstalten mit einem vielleicht zu engen Namen bezeichnet, sehr merklich an Boden.

Dieser Fortschritt im Bibliothekswesen, den man, ohne Chauvinist zu sein, für Deutschland unbedenklich behaupten darf, trifft zeitlich jedenfalls mit der Emanzipation des bibliothekarischen Berufs zusammen und ist auch in der Sache als deren Folge anzusehen. Die Einheitlichkeit der Berufsthätigkeit des Bibliothekars hat diese innerlich gefestigt, ihr auf diesem Gebiete höhere und umfassendere Ziele gestellt, zu deren Erreichung aber auch schon sichere Schritte gethan. Doch nicht hierüber will ich heute reden, vielmehr dem Zusammenhang nachgehen, in welchem das Bibliothekswesen zu den übrigen Gebieten angewandter Wissenschaft steht, die Stelle nachzuweisen suchen, welche es im gesamten Organismus geistiger Arbeit einnimmt, vor allem mit Rücksicht auf die Kreise der Philologen und Schulmänner.

Wie in der Regel geschieht und wie es sicher das Richtige ist, folgt auch im Bibliothekswesen die Theorie der Praxis nach. Die Redner sind älter als die Lehrer und Begründer der Rhetorik, die Feldzüge älter als die Feldherrnkunst. So versucht man im Bibliothekswesen jetzt, seit dieser Beruf eine ansehnliche Zahl wissenschaftlich vorgebildeter Beamten dauernd in Anspruch nimmt, die beste Art ihrer Vorbildung und das einigende Band für die verschiedenen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren der normale Bibliothekar bedarf, zu ermitteln, die in der Verwaltungspraxis gesammelten Erfahrungen zu einem System zu verdichten und mit den so gewonnenen Anweisungen und Lehren dem Anfänger in diesem Berufe die zunächst noch fehlende Erfahrung zu ersetzen, ihn vor allem mit einer Fülle von Gesichtspunkten zu versehen, die ihm die Praxis beleben und damit nutzbringend und wert machen können.

Auf die schon seit dem Anfang unseres Jahrhunderts gelegentlich aufgeworfene und erörterte Frage, ob es eine Bibliothekswissenschaft giebt,

¹⁾ Siehe Verhandlungen des deutschen Reichstages vom 23. März 1874 (S. 509) bei Beratung des Gesetzes über die Presse, als über die Pflichtexemplare der Verleger debattiert wurde. Sch. erklärte zugleich, auf eine reiche Erfahrung sich berufend, daß wir in Beziehung auf die Bibliotheken unendlich hinter Frankreich zurückständen.

und welches im Bejahungsfalle ihr Wesen und ihre Definition ist, gehe ich nicht ein. Für meinen beschränkteren Zweck ist sie nicht wesentlich und jedenfalls würde sie mich zu weit führen. Doch darf ich, um die Beziehungen des Bibliothekswesens zum Schulwesen und zur Philologie darzulegen, es nicht unterlassen, vorerst zu sagen, worin ich das Wesen und die Aufgabe des bibliothekarischen Berufes finde, da sonst über seinen Zusammenhang mit jenen zwei anderen Disziplinen nicht geurteilt werden kann.

Die schriftlichen Denkmäler des Geisteslebens der Menschheit und damit die wichtigsten Stützen einer stetigen Tradition in unserer Kultur zu sammeln, zu erhalten, zu ordnen und in zweckmässigster Weise nutzbar zu machen, ist im allgemeinen die Aufgabe der Bibliotheken; sie ändert sich in jedem einzelnen Falle nach der Art und Bestimmung der Bibliothek, den zur Verfügung stehenden Mitteln und den Bedürfnissen ihres besonderen Benutzerkreises. Im steten Hinblick auf den Zweck der Bibliotheken überhaupt und auf die Sonderart des eigenen Wirkungskreises hat demnach der Bibliothekar im grossen wie im kleinen, im ganzen wie im einzelnen je die Mittel zu wählen und anzuwenden, welche die angemessensten sind zur Durchführung jener Aufgabe auf den drei Hauptgebieten der Verwaltung einer Bibliothek, nämlich ihrer Vermehrung, Verzeichnung und Benutzung. Eine möglichst gründliche Kenntnis des Schrift- und Buchwesens ist die natürliche Grundlage für den bibliothekarischen Betrieb, insofern die Bibliothek schon ihrem Namen nach eine Sammlung von Büchern, das Buch aber die schriftliche Aufzeichnung von Gedachtem bedeutet. Dafs dabei, soweit es sich wenigstens um die Verwaltung streng wissenschaftlicher Bibliotheken handelt, das Studium eines Spezialfaches sowohl für die Vorbildung des Beamten wie für die spätere Ausübung des Amtes höchst wünschenswert, ja selbst notwendig sei, ist unbedingt zuzugeben. Denn nur ein so vorbereiteter Bibliothekar kennt, abgesehen von der gesteigerten Entwicklung der Geisteskräfte, welche die Anleitung zur wissenschaftlichen Forschung gewährt, deren Art und Bedürfnisse genügend, um auf sie bei den Anschaffungen, den Einrichtungen und Benutzungsbestimmungen mit vollem Verständnis einzugehen, ja sie vorausszusehen und zuvorkommend zu befriedigen. Auch sonst wird er, und zwar je gröfser das Institut ist, an welchem er wirkt, um so mehr Gelegenheit finden zur nützlichen Verwertung seiner Spezialkenntnisse, obgleich ihn die Art der bibliothekarischen Arbeit nach meiner Überzeugung stets nicht nur anlocken, nein auch nötigen wird, sein Arbeitsfeld zu erweitern, den auf der Universität erworbenen Besitz durch benachbartes oder doch für ihn leicht erreichbares Gebiet zu vergröfsern. Es ist gewifs kein blofser Zufall, dafs der Ruf der Polyhistorie zum grossen Teile gerade Bibliothekaren zugefallen ist, seit Eratosthenes und Varro, der für ein solches Amt wenigstens aus-
ersehen war.

Welches sind nun aber die Beziehungen, welche die bibliothekarische Thätigkeit an die der Philologen und Schulmänner knüpfen? In liebenswürdiger Weise hatte vor zwei Jahren das Präsidium der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner dem ihm ausgesprochenen Wunsche

und Anträge auf Bildung einer besonderen Sektion für Bibliothekswesen zugestimmt und zur Ausführung die nötigen Anordnungen getroffen. Mit gleicher sehr dankenswerter Bereitwilligkeit sind auch die Herren, welche die 45. Versammlung vorzubereiten hatten, auf den von unserer Seite abermals gestellten Antrag eingegangen. Es scheint an der Zeit zu sein, nachträglich für weitere Kreise eine Begründung dieses Vorgehens zu geben, ausführlicher als es in der ersten Ankündigung unserer Sektion geschehen konnte.

Dafs der Bibliothekar, welcher seinen Beruf richtig auffafst und für ihn in jeder Hinsicht gut vorbereitet und ausgerüstet ist, nicht nur bildlich, sondern in Wirklichkeit eine belehrende, ja selbst erzieherische Thätigkeit ausübt, ist unschwer zu erweisen. Wirksame Unterstützung bei Beschaffung des literarischen Materials, dessen der Einzelne zu seiner Belehrung und Ausbildung bedarf, vielfach auch bei seiner Benutzung durch geeignete Ratschläge zu geben, ist ja recht eigentlich die Aufgabe der Bibliotheken; wobei nicht zu übersehen ist, dafs alle die bibliographischen Hilfsmittel, deren sich sonst die Benutzer der Bibliotheken auch ohne Vermittelung ihrer Beamten bedienen können, selbst meist von Bibliothekaren oder doch mit Hilfe von Büchersammlungen und ihren Katalogen angefertigt sind. Es ist eine Thatsache, dafs in den Vereinigten Staaten Nordamerikas, also in einem Lande, dessen Bürger sich nicht vorwiegend durch Erwägungen einer grauen Theorie leiten lassen, und ähnlich in England die Fachorgane des Bibliothekswesens mit Aufsätzen über die pädagogischen Seiten des bibliothekarischen Berufes angefüllt sind, und dafs auch in ihren periodischen Versammlungen vor allem Fragen dieser Art, weniger solche der Technik im engeren Sinne oder historische auf der Tagesordnung zu stehen pflegen. Freilich hat die grofse Mehrzahl der amerikanischen und englischen Bibliotheken einen anderen Charakter als die mafsgebenden Sammlungen Deutschlands. Dieser Unterschied betrifft indes nicht das Prinzip des Verhältnisses zwischen Bibliothek und Publikum. Es ist daher ein durchaus folgerichtiger Schritt der National Educational Association der Vereinigten Staaten gewesen, dafs sie im J. 1896 eine Abteilung für Bibliotheken (Library Section) gegründet hat¹⁾, ein Vorgehen, worin ihr mehrere der Einzelstaaten bereits gefolgt sind.

Auch bei uns, speziell in Preussen, ist zunächst in Bezug auf die äufsere Stellung der Bibliothekar dem Oberlehrer an Gymnasien, Realgymnasien u. s. w. in vielen Stücken gleichgestellt: in der zweijährigen Volontär- gleich der Seminar- und Probezeit, in der Gehalts- und Titelfrage; auch ist gestattet, dafs die Schulamtskandidaten, welche die zweijährige Vorbereitung für den Lehrberuf hinter sich haben, ihre Wartezeit zum Vorbereitungsdienst für den bibliothekarischen Beruf benutzen, ohne an Anciennetät für ersteren zu verlieren.²⁾

Die Beziehungen zwischen den beiden Berufsarten werden dadurch ver-

¹⁾ Siehe Library Journal vol. 22 (1897) S. 3.

²⁾ Erlafs des preufs. Unterr.-Min. vom 4. Oktober 1898 (s. Centr. f. d. ges. Unt.-Verw. in Preussen, Jahrg. 1898 S. 749).

mehrt, daß namentlich an alten Lehranstalten mit größeren Büchersammlungen und wertvollen Beständen an Handschriften und seltenen Drucken, jedenfalls aber für die Schülerbibliotheken einzelnen Lehrern ähnliche Aufgaben der Verwaltung obliegen — nur im kleinen — wie an selbständigen Büchersammlungen; daß ferner die Lehrer an Orten ohne größere Bibliotheken in allen Fragen des Schrift- und Buchwesens die ersten Sachverständigen und namentlich in der Bewegung für freie öffentliche Bücherhallen vor allen berufen sind, die Teilnahme der Bevölkerung zu wecken und wach zu halten sowie die Verwaltung solcher Einrichtungen dauernd zu stützen und zu fördern. Gerade für Deutschland kann ich in dieser Sache an die Verdienste der Comenius-Gesellschaft erinnern, die ihren Namen ja von einem der bedeutendsten Pädagogen hat. Auch darf ich hier, ohne indiskret zu sein, verraten, daß die erste Anregung zu dem gewiß sehr zweckmäßigen Schulleihverkehr, den das preussische Unterrichtsministerium durch Erlaß vom 31. Oktober 1897 eingeführt hat¹⁾, einem Gymnasialoberlehrer verdankt wird, ein Beleg dafür, daß die Unterhaltung regelmäßiger Beziehungen zwischen den beiden Berufsklassen nach beiden Seiten hin sich nützlich erweisen kann.

Vor allem aber darf, wie ich nochmals hervorhebe, die bibliothekarische Thätigkeit an sich, die in ihrem letzten Ziele darauf aus ist, einem jeden Benutzer das für dessen besondere Zwecke notwendige litterarische Material in der für ihn geeignetsten Weise zur Verfügung zu stellen oder wenigstens nachzuweisen, wohl als eine unterweisende und belehrende bezeichnet werden.

Vielleicht nicht so in die Augen fallend, aber doch in gleichem Maße sicher sind die engen Beziehungen zwischen Philologie und Bibliothekswesen. Verfolgen wir sie zunächst äußerlich durch die Geschichte beider Gebiete. Daß, wenn auch nicht der Name *φιλόλογος* im heutigen Sinne, so doch die Sache im Kreise der Gelehrten (*γραμματικοί*) der alexandrinischen Bibliothek²⁾ aufkam, ist kein Zufall, und es erklärt sich so, daß dieselben Männer, welche in der Geschichte der klassischen Philologie an deren Spitze gestellt werden, Zenodot, Eratosthenes, Aristophanes von Byzanz, Aristarch, auch an der Spitze jener großen Büchersammlung gestanden haben, oder wie Kallimachos an ihrer Ordnung in hervorragender Weise beteiligt gewesen sind. Auch im Zeitalter der Renaissance, als humanistische Studien zuerst in Italien und dann anderwärts in wechselnder Form und Stärke das geistige Leben und die Praxis zu beeinflussen, vielfach sogar umzugestalten begannen, und die klassische Philologie als früheste der modernen Wissenschaften, wenn auch noch nicht unter diesem Namen, betrieben wurde, da waren es wieder dieselben Männer — ich nenne Francesco Petrarca, Coluccio Salutati, Giovanni Boccaccio und Niccolò Niccoli —, welche einerseits als Führer des Humanismus bekannt sind und andererseits mit zuerst die Idee von öffentlichen wissenschaftlichen Bibliotheken

¹⁾ Siehe Centr. f. Bibl. 15. Bd. (1898) S. 62 ff.

²⁾ K. Lehrs, De vocabulis *φιλόλογος γραμματικός κριτικός* (Königsberg i. Pr., Jahresber. d. K. Friedrichskoll. v. 1838).

gefaßt haben. Grofs ist seitdem die Zahl hochangesehener Philologen gewesen, die in fast ununterbrochener Reihe als Leiter oder andere Beamte an öffentlichen Bibliotheken gewirkt haben. Sie aufzuzählen, würde ermüdend sein. Ich begnüge mich, einige Namen Verstorbener zu nennen, welche zu ihrer Zeit in die Entwicklung des deutschen Bibliothekswesens bedeutsam eingegriffen haben: Joh. Matthias Gesner und Christian Gottlob Heyne in Göttingen, Karl Halm in München, Friedrich Ritschl in Bonn. An Universitäten war eine Personalunion im Oberbibliothekariat und in der philologischen Professur, so lange solche überhaupt bestehen, fast zur ständigen Einrichtung geworden. Und fassen wir, wie billig, den Begriff der Philologie in dem weiten Sinne, wie er auch für die Philologenversammlungen sich durch die Praxis herausgebildet hat, so wächst die Zahl der philologischen Bibliothekare ins Unendliche. Dann können wir z. B. G. Ephr. Lessing, Joh. Andr. Schmeller und Jakob Grimm, Joh. Gildemeister, Rich. Lepsius und Wilh. Pertsch mit zu den Unsern zählen. Freilich dürfen wir uns dabei nicht verhehlen, dafs nicht jeder Philologe, der so berufen ward, ein ausgewählter Bibliothekar gewesen ist; dafs manche mit Recht hochberühmte Gelehrte den Anforderungen der Verwaltung nicht genügt haben; ein Beweis dafür, dafs das steigende Mafs philologischer Erkenntnis nicht notwendig von einer entsprechenden Zunahme an Lust und Fähigkeit zu ihrer Verwendung auf einem praktischen Gebiete begleitet wird.

Gleichwohl ist es kaum gestattet, in jener Thatsache einer üblichen Verbindung der beiden Ämter, welche bis in die jüngere Zeit auch wesentliche Änderungen im Charakter der Bibliotheken überdauert hat, nur die Macht der Gewohnheit zu sehen. Sie läfst wenigstens auf die verbreitete Vorstellung und Überzeugung von der Gleichartigkeit des Wesens und der Bestrebungen beider Disziplinen schliessen. Um indes die Richtigkeit einer solchen Meinung und den Grad der etwa vorhandenen Übereinstimmung zu prüfen, mufs ich etwas näher auf das Wesen der beiden Arbeitsgebiete eingehen.

Eine Definition des Wortes Philologie zu geben, welche allseitige Billigung fände, ist überaus schwierig, ja kaum möglich; um so weniger, als von hervorragender Seite überhaupt die 'Altertumswissenschaft' an die Stelle der 'Philologie' gesetzt, dieser also gewissermaßen das Recht, als selbständige Wissenschaft neben jener zu gelten, abgesprochen wird. Die Erforschung und Kenntnis des gesamten Lebens der Griechen und Römer in allen seinen verschiedenen Beziehungen und Äußerungen soll die vorwiegend oder gar ausschliesslich auf Beherrschung der Sprache und deren Erzeugnisse gerichteten Studien ersetzen, letztere sollen nur die Grundlage und den wichtigsten Zweig jener bilden. So vollberechtigt auch jene Auffassung, die Fortsetzung einer älteren, seit Fr. Aug. Wolf und Boeckh vertretenen Richtung in der Philologie ist, durch welche die Einheit und Gemeinsamkeit der Philologie in engerem Sinne, der alten Geschichte und der Archäologie in ihren letzten Zielen betont wird, so sicher scheinen doch auch die drei genannten Seiten des antiken Geisteslebens, neben welchen übrigens noch andere, z. B. die Jurisprudenz der Alten, als gleichberechtigt sich denken lassen, jede für sich ihre eigene weit-

umfassende Aufgabe zu besitzen. Das letzte Ziel ist nur eines, die Erkenntnis des Altertums, aber auf dieses führen verschiedene Wege hin, mehr oder weniger gangbar und lohnend. Schon die Anwendung der gleichen Gesichtspunkte und gleichen Forderungen für andere große Zeitabschnitte zeigt die Unmöglichkeit, die gesamte Erforschung des Lebens eines Volkes, wenn auch nur eines einzelnen, an dessen Beziehungen zu anderen Völkern doch auch gedacht werden muß, einer einzigen Wissenschaft zuzuweisen, und begründet die Notwendigkeit einer Teilung der Aufgaben und der Anerkennung verschiedener Wissenschaften, wie sich solche ja auch wirklich im Laufe der Zeiten entwickelt haben. Nicht nur nach Völkern und Zeiten, auch nach verschiedenen Wissensgebieten ohne jene Einschränkung lassen die Wissenschaften sich gliedern. Neben den horizontalen Ausschnitten aus dem umgekehrten Kegel, als den wir uns das Bild der fortschreitenden Kultur der Menschheit vergegenwärtigen können, lassen sich ebensogut vertikale denken, mit gleichem Rechte auf Sonderexistenz und gleichem Anspruch auf eingehende Behandlung.

Für das Altertum wie für Mittelalter und Neuzeit wird nun die Erforschung und Bearbeitung der Sprache und der litterarischen Denkmäler eines Volkes oder mehrerer stamm- und sprachverwandter sehr wohl den vollen und befriedigenden Inhalt einer Wissenschaft bilden, die als Philologie zu bezeichnen wir durch die Tradition berechtigt sind. Die volle Herrschaft über ihren Wortschatz, die klare Einsicht in ihren grammatischen Aufbau, in die Gesetze der Metrik, Rhythmik und Rhetorik, ebenso aber auch das eindringende sachliche und ästhetische Verständnis ihrer Litteratur ist das Ziel der Philologie engeren Sinnes; für sie sind Geschichte und Kunst, Rechts- und Religionswissenschaft durchaus notwendige Mittel zur Erreichung jenes Zieles, aber doch nur Hilfswissenschaften, nicht Selbstzweck, so wie umgekehrt dem Historiker und Archäologen, dem Juristen und Theologen die Kenntnis der Sprache nur das Mittel liefert für die Bewältigung seiner Aufgabe, die Ermittlung und Darstellung des Geschehenen u. s. w. Die Sprache eines Volkes, das gesprochene und geschriebene Wort, steht für den Philologen nun einmal im Mittelpunkte seiner Bestrebungen, mag das Verständnis der Sprache immerhin nur als eine Etappe zu dem höchsten Ziele, der Erkenntnis des gesamten Lebens eines Volkes in allen seinen Äußerungen angesehen werden.

Wie aber die Kenntnis der Sprache und vor allem ihrer litterarischen Denkmäler, teils um ihrer selbst willen und zu pädagogischen Zwecken, teils wegen ihrer Eigenschaft als wichtigster Bethätigung des geistigen Lebens eines Volkes, teils endlich um sich dieser Kenntnis als eines Hilfsmittels bei Erforschung der Geschichte und anderer Wissensgebiete zu bedienen, Aufgabe der Philologie ist, so dürfen und müssen wir die zuverlässige Feststellung und Beschaffenheit der litterarischen Überlieferung im weitesten Sinne als Aufgabe des Bibliothekars ansehen. Die richtige Beurteilung und Bestimmung der handschriftlichen und gedruckten Quellen nach Zeit und Ort, kurz Paläographie und Bibliographie, fällt somit ihm zunächst zu. Beim Sammeln der Bücher wird er mit sicherem Urteil je nach den besonderen Aufgaben seines Instituts die

verschiedenen Grade ihrer Wichtigkeit und Brauchbarkeit zu unterscheiden haben, wie der Philologe den Wert der Denkmäler für die verschiedenen Seiten seiner Aufgabe prüfen muß. Vom Bibliothekar vor allem erwarten wir weiter auf Grund der soeben im allgemeinen ihm vorgezeichneten Aufgabe, daß er die Lebenszeit der Autoren, die Zeit und den Umfang ihrer schriftstellerischen Thätigkeit, Ort und Zeit und damit die näheren Umstände des Erscheinens der einzelnen Schriften, die zeitliche Folge und das Abhängigkeitsverhältnis der verschiedenen Ausgaben, ihre Vollständigkeit, das Verhältnis ihrer Übersetzungen und Bearbeitungen, die Verfasser anonym und pseudonymer Schriften sowie vieles Ähnliches feststelle. Ohne solche Ermittlungen ist weder die Abfassung zuverlässiger Kataloge einer Bibliothek noch nützliche Auskunft seitens dieser an die Benutzer möglich. In diesem Sinne haben bereits die großen Bibliothekare der alexandrinischen Bibliothek ihre Aufgabe erfasst und gelöst. Von modernen bibliothekarischen Arbeiten solcher Art nenne ich beispielsweise Van der Haeghens *Bibliotheca Belgica*. Ja, jeder gute Bibliothekskatalog, der nach solchen Gesichtspunkten angefertigt ist, schafft langdauernden, unschätzbaren Nutzen und ist eine hervorragende wissenschaftliche Leistung, auch wenn er nicht gedruckt ist und die Namen seiner Bearbeiter den meisten Benutzern verborgen bleiben. Freilich verlangt oder gestattet das Bedürfnis schneller und meist sehr kurzer, vorübergehender Benutzung der Bibliotheken für gewöhnlich rascher ausgeführte Kataloge, die nur dem Alltagsgebrauche, nicht aber idealen Ansprüchen genügen, ganz so wie nicht jede Schulgrammatik und nicht jede Schulausgabe eines Autors als philologische Leistung zu betrachten ist. Wie Cicero uns in seinem Orator das Idealbild eines Redners vorgezeichnet und in den Büchern *De oratore* Ansprüche an diesen aufgestellt hat, wie sie der wirkliche Redner nach dem eigenen Zugeständnis des Verfassers niemals ganz erfüllt, so bleibt beim Bibliothekar und seinen Berufsarbeiten naturgemäß die Wirklichkeit hinter der Aufgabe, wie sie theoretisch entwickelt worden ist, zurück. In der Theorie aber dürfen wir die beiderseitige Aufgabe, die des Bibliothekars und des Philologen, als sich nahe berührend ansehen, die des ersteren, welcher das litterarische Material in vollständigem und gesichertem Zustande beschafft oder doch Auskunft darüber zu geben weiß, und des letzteren, welcher das zuverlässige und allseitige Verständnis desselben vermittelt.

Noch habe ich allerdings eines naheliegenden Einwandes zu gedenken. Zahlreiche Angehörige anderer Berufsarten als gerade der Philologie sind ehemals mit schönstem Erfolge als Bibliothekare thätig gewesen und widmen sich ebenso jetzt noch diesem Berufe, zum Teil unter ausdrücklicher Betonung der Verschiedenheit ihres Studienganges und des von ihnen vertretenen Spezialfaches. Ja ich selbst habe es vorher (S. 96) als höchst wünschenswert, sogar als notwendig bezeichnet, daß namentlich die Beamten wissenschaftlicher Bibliotheken von dem eindringenden Betriebe eines Fachstudiums ihren Ausgang nehmen. In dem preussischen Erlaß vom 15. Dezember 1893 ist für den Eintritt in den wissenschaftlichen Bibliotheksdienst der Nachweis einer mit gutem

Erfolge bestandenen Staatsprüfung als Abschluss des Studiums in einer der vier Fakultäten obligatorisch gemacht¹⁾, und in der Praxis geschieht das Gleiche auch in anderen Staaten und Städten. Indes muß man zugeben, daß in solchen Fällen das Fachstudium von einer Seite aus betrieben und verwertet wird, auf welcher es sich mit dem philologischen berührt; daß der Mediziner, Jurist, Theologe, Mathematiker und Naturforscher als Bibliothekar nicht die Heilung von Krankheiten, die Rechtsprechung noch die Verkündung des göttlichen Wortes, nicht die Lösung mathematischer Probleme oder die Beobachtung von Vorgängen in der Natur und die Ermittlung ihrer Gesetze im Auge hat, sondern vor allem die litterarhistorische und bibliographische Seite dieser Disziplinen, die einem gewissen philologischen Verständnis derselben nahe verwandt ist.

Solche Erwägungen haben vor einigen Jahren bei einem Teile meiner Fachgenossen aus Deutschland den schon sehr viel früher vereinzelt laut gewordenen Wunsch aufkommen lassen nach einem Anschluß an die Philologen und Schulmänner auf deren allgemeinen Versammlungen und nach einer Gelegenheit zu streng fachmännischen Beratungen in dem weiten Rahmen einer größeren Vereinigung. Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu einem großen Ganzen, das durchaus einem Zuge der Jetztzeit entspricht, sollte der Neigung zur Einseitigkeit, welche infolge von Isolierung leicht eintritt, vorbeugen, und der Geist echter Wissenschaftlichkeit, welcher das Ganze der Versammlungen und die Arbeit ihrer Sektionen durchweht, das Vordrängen kleinlicher Fragen, die in der Alltagsarbeit natürlich ihre große Rolle spielen, verhindern. Aber nicht bloß empfänglich möchten wir erscheinen. Der Anschluß stammverwandten Gebietes an die Politik des Mutterlandes bedeutet unter allen Umständen dessen Verstärkung, zumal da im vorliegenden Falle die Gebietserweiterung nach einer Seite hin erfolgt, auf welcher die Philologie sich auch praktisch zu bethätigen vermag, und zu einer Zeit, in welcher gerade das Feld solcher praktischen Bethätigung vielfach verkürzt wird. Wenn auch die Verhältnisse im Laufe der letzten Dezzennien für den Stand der Bibliothekare eine Verschiebung nach der Seite größerer Selbständigkeit hin herbeigeführt haben, so bleiben der gemeinsamen Interessen doch noch so viele übrig, daß wir hoffen dürfen, auch unsere Bestrebungen und Arbeitsergebnisse können im allgemeinen und einzelnen fördernd auf solche einwirken, die als alte Mitglieder den Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner angehören. Mit diesem Wunsche wiederhole ich den Dank für die uns Bibliothekaren bisher gewährte Gastfreundschaft und spreche die Hoffnung aus, daß aus dieser sich eine engere Gemeinschaft entwickeln möge, beiden Teilen zum dauernden Gewinne!

¹⁾ Siehe Centr. f. Bibl. 11. Jahrg. (1894) S. 77.

EINE KANTISCHE IDEALPÄDAGOGIK

VON JOHANNES VOLKELT

Indem ich Natorps 'Sozialpädagogik'¹⁾ aus der Hand lege, habe ich das Gefühl, einen langen und schweren Weg unter der Führerschaft eines strengen und idealgerichteten Denkers zurückgelegt zu haben. Es war ein Weg auf der Höhe: die Wanderung führte, unter der Leitung folgerichtiger Methode und weiter Gesichtspunkte, unter steter Begründung von den Anfängen und Tiefen her, durch ein klar gegliedertes, zu straffer Einheit geschlossenes Reich von Ideen. Auf die Fülle der Erscheinungen, auf die Vielgestaltigkeit des Menschlichen zu blicken, war nur selten und spärlich gegönnt.

Trotz der systematischen und deduktiven Haltung indessen zeigt die 'Sozialpädagogik' doch keineswegs das Kühle und Unpersönliche reiner Theorie. Vielmehr erhält man, je weiter man sich in sie hineinarbeitet, um so lebhafter den Eindruck warmer Eindringlichkeit und gehobener Gemüthhaltung. Das Bedürfnis, zu wirken und durchzudringen, macht sich als Untergrund der herben Sachlichkeit der Darlegungen wohlthuend fühlbar. In manchen Abschnitten scheinen die Begriffe, die der Verfasser handhabt, etwas von der Art blanker Waffen an sich zu haben, die er im Kampfe für seinen Idealismus führt.

Soll ich nun den Eindruck näher bezeichnen, den ich von Natorps Werk erhalten habe, so muß ich freilich auf widerstreitende Gefühle zu sprechen kommen. An die Gefühle der Anerkennung und Befriedigung knüpften sich insbesondere Bedenken gegen das allzu Geradlinige und Einfache, gegen das allzu Abstrakte und Ideale, gegen einen gewissen Rationalismus und Formalismus. Zwar drängte sich mir, je weiter ich las, um so mehr das Bedeutende der Leistung Natorps auf. Ich kenne keine Pädagogik, die so zwingend und durchsichtig mit den letzten erkenntnistheoretischen und ethischen Grundlagen in Zusammenhang gebracht wäre und eine so klar und fest in sich geschlossene Einheit bildete. Und hierzu kommt das weitere große Verdienst, daß uns Natorp eine von Kantischen Grundsätzen geleitete Pädagogik gegeben hat. Hinter seinen Entwicklungen stehen die Kritik der reinen und namentlich die der praktischen Vernunft. In den Grundlehren der Kantischen Ethik sieht er

¹⁾ Paul Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff), 1899. Ich nehme hier und da auch auf die 'Vorträge' Natorps Rücksicht, die in demselben Verlage zu gleicher Zeit erschienen sind (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge).

die Grundlagen zu einer richtigen ethischen Begründung der Pädagogik. Es ist zweifellos ein interessantes und wertvolles Unternehmen, daß der üblichen Herbartschen Pädagogik gegenüber der Geist des alten Kant angerufen wird und Ziele und Wege der Erziehung von einer bei aller Freiheit doch in der Hauptsache streng Kantischen Denkweise aus mit kraftvoller Folgerichtigkeit bestimmt werden. Allein zugleich steigerte sich im Weiterlesen das Gefühl, wie weit Natorp und ich nicht nur in unseren Überzeugungen von der Methode und wissenschaftlichen Stellung der Pädagogik, nicht nur in unseren erkenntnistheoretischen und psychologischen Grundannahmen, sondern vor allem auch hinsichtlich dessen, was uns als menschliche Wirklichkeit und als menschliches Ideal vor Augen steht, voneinander entfernt sind. Wenn ich im folgenden auf einige wichtige Punkte hinweise, in denen ich mir eine 'Theorie der Willenserziehung' wesentlich anders vorstelle, so geschieht dies nicht in der Absicht, zu tadeln und zu verwerfen, sondern um meine abweichende Meinung zum Ausdruck zu bringen und durch den Gegensatz Natorps Stellung um so deutlicher hervortreten zu lassen.

Natorp nennt seine Pädagogik Sozialpädagogik; er hätte sie ebensogut, wenn nicht mit noch größerem Rechte, als Idealpädagogik bezeichnen können. Nur hier und da einmal achtet er auf die gegebenen Verhältnisse in Staat, Kirche, Gesellschaft und die hierdurch den pädagogischen Idealen gesetzten Schranken; weitaus der Hauptsache nach ist es ihm darum zu thun, seine Forderungen unabhängig von diesen Schranken darzulegen. Aber auch die menschliche Natur erblickt er im Lichte einer idealen Psychologie. Und hiermit beginnt meine zweifelnde Haltung. Wenn man Natorp hört, so gewinnt man den Eindruck, daß die menschliche Natur ein durchaus geeigneter, wohlgeebneter Boden für das siegreiche Emporkommen des 'Vernunftwillens' sei, daß die seelische Einrichtung des Menschen der Einheit und Unbedingtheit der Vernunft bereitwillig entgegenkomme, daß ein von der Idee beherrschter, durchgängig dem sittlichen Gesetz untergeordneter, in die Einheit des Wollens reinlich aufgehender Charakter sich ohne allzugroße Schwierigkeiten herstellen lasse. Es scheint bei Natorp, als ob sich vor dem Vernunft-, Sittlichkeits- und Einheitszuge alles Getriebe und Wirrsal der Sinnlichkeit glatt ebnete, alle Gebrechlichkeit und Kläglichkeit der menschlichen Natur verschwände. Nirgends wird man von ihm auf die Macht des Niedrigen, Dumpfen, Blinden im Menschen, auf die erschreckende Masse der störenden, verunreinigenden großen und kleinen Triebfedern, auf das Allzuverwickelte, Verdeckte, Unsichere, Widersprechende in seiner Natur hingewiesen. Steht der Pädagoge vor seinen Zöglingen, so wäre es freilich verkehrt, wenn er seinen sittlichen Einwirkungen den Hinweis auf diese Seiten des Menschlichen gefissentlich hinzufügen zu müssen meinte. Will er dagegen den philosophischen Grund der Pädagogik legen, so wird er, unbeschadet des tapferen Hinsehens auf das Idealmenschliche, doch auch der ungeheuren Masse und Macht des Allzumenschlichen seine eingehende Aufmerksamkeit schenken müssen.

So ist mir denn an zahlreichen Stellen seines Buches eine allzu optimistische

Psychologie entgegengetreten. Ich stelle mir die kindliche Natur nicht als so überwiegend zartsinnig und wohlgestimmt, nicht als so leicht dem Guten und der Liebe zugänglich vor. Besonders an den Stellen, wo er von der Einwirkung auf das Wollen des Zöglings vermittelt der reinen Sache, vermittelt des Begriffs, vermittelt der geordneten, einheitlichen Verstandesthätigkeit spricht, tritt die hochherzig-einfache Psychologie des Verfassers hervor. Wieviel Wirres und Krummes, Verstecktes und Unheimliches, welch seltsame Mischungen des Zarten und Wilden, Schüchternen und Grausamen giebt es nicht in der kindlichen Seele! Freche Überhebung, finstere Verstocktheit, Freude am Ärgern, Mißbrauch der Liebe — dies ist nicht etwa immer nur durch Eltern, Lehrer, Umgebung verschuldet. Erwägungen dieser Art kommen bei Natorp nicht vor. So ist es denn kein Wunder, daß er in seinen pädagogischen Forderungen der Einheit des Bewußtseins, der Macht der Vernunft, dem Gesetze des Willens zuviel zutraut. Nur wenn die Triebe, Neigungen und Begierden der menschlichen Natur sich durch Fügsamkeit gegenüber der Vernunft auszeichneten, wäre das rationalistische Gepräge, das Natorp der Willenserziehung giebt, berechtigt. Übrigens zeigt sich auch schon in der Ethik, die Natorp den eigentlichen pädagogischen Entwicklungen vorausgehen läßt, dieser zu einfach-ideale Charakter. Ich kann nicht stark genug betonen, wie reich die ethischen Darlegungen des Verfassers nicht nur an tiefwirkenden Anregungen, sondern auch an treffenden Wahrheiten und an freier, weiter Menschlichkeit sind; und zwar gilt dies nicht nur von einzelnen Stellen, sondern durch alles, was er sowohl über die individuellen Tugenden — Wahrheit, Tapferkeit, Reinheit, Gerechtigkeit —, als auch über die Tugenden der Gemeinschaft sagt, ziehen sich diese Vorzüge hindurch. Zugleich aber gilt, daß hinter seinen ethischen Auseinandersetzungen nicht der Mensch als dieses rätselhafte, Hohes und Gemeines in sich fassende, zu Zwiespältigkeiten geneigte, leidenschaftsbewegte, hüllenreiche Wesen steht. Geht denn wirklich das menschliche Leben so antinomienlos, so geradezu in das Vernunftgesetz auf? Ich habe meine Zweifel daran.

Der idealpsychologische Charakter der Natorpschen Pädagogik steht im engsten Zusammenhang mit dem eigentümlichen Verhältnis, in das der Verf. grundsätzlich Pädagogik und Psychologie setzt. Die Pädagogik des Willens bedürfte keiner anderen Grundlage als der Ethik, so wie sich die Pädagogik des Verstandes allein auf die Logik, die der künstlerischen Phantasie ausschließend auf die Ästhetik zu stützen habe. Psychologischen Betrachtungen komme, wie überhaupt, so auch in der Pädagogik nur eine sekundäre Bedeutung zu; denn psychologische Erwägung begründe nichts, setze vielmehr den objektiven Erweis der ethischen, logischen, ästhetischen Gesetze zu ihrer eigenen Begründung schon voraus. Wer auf diese Weise die Willenspädagogik nur in der Ethik ihre Begründung finden und die Psychologie nur sekundär — besonders als Verhüterin der möglichen und wahrscheinlichen Abirrungen von dem richtigen Wege — beteiligt sein läßt, kommt begreiflicherweise leicht dazu, den Menschen, wie er thatsächlich ist, aus den Augen zu verlieren und einseitig den Menschen, wie er sein soll, in Ansatz zu bringen. Die Geringschätzung

der Psychologie hängt nun aber wieder mit seiner eigentümlichen, in Kant wurzelnden Erkenntnistheorie zusammen. Diese bringt ihn dazu, die Psychologie teils in Physiologie zu verwandeln, teils, soweit dies nicht geschieht, sie in eine unklare Nebenstellung seitwärts zu drücken. Ich habe mich hierüber ausführlich in der Kritik geäußert, die ich über Natorps 'Einleitung in die Psychologie' (Freiburg i. B. 1888) in der 'Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik' (Bd. 102 S. 44—74) veröffentlicht habe.

Nicht weniger Zweifel habe ich vorzubringen, wenn ich mich jetzt zu der Idealgestalt selbst wende, die Natorp von dem Menschen vor Augen schwebt. Wäre es denn auch nur wünschens- und erstrebenswert, daß der Mensch diese völlig klare Vernunftbeherrschung, diese das ganze Menschsein in sich aufzehrende Vernunftdurchbildung aufwiese, wie dies Natorp fordert? Er stellt sich die Erziehung als in drei Stufen verlaufend vor: sie hat es zunächst mit der einer gesunden Willensentwicklung zuträglichsten Gestaltung des Trieblebens, sodann mit dem Formalen der Willensregelung zu thun, um dann auf der dritten Stufe das sittliche Bewußtsein in seiner ganzen Tiefe und Weite zur Ausbildung zu bringen. Auf dieser dritten Stufe soll der 'Vernunftwille', das 'reine Formgesetz des Willens', die 'praktische Vernunft', das 'sittliche Bewußtsein', oder wie er sich sonst ausdrücken mag, unbedingt den Menschen beherrschen. Nirgends ist bei Natorp die Rede von dem bleibenden Rechte des Unwillkürlichen und Dunkelbewußten im Menschen, von der Unschätzbarkeit und Unentbehrlichkeit der naiven Augenblicksregungen, des unüberlegten Zugreifens, des elementaren Ausbruchs und Aufschwungs, nirgends von der ungeheuren Gefahr, die die Steigerung des vernünftigen Selbstbewußtseins bis zur Alldurchdringung des Menschen mit sich brächte. Mir ist im Gegensatz zu Kant und Natorp Gesundheit und Vollendung des Menschen daran geknüpft, daß die Quelle des Unwillkürlichen und Naturfrischen gegenüber der Vernunft Herrschaft als eine wesentlich einschränkende Macht lebendig bleibe. Seitdem ich in Leipzig Vorlesungen über allgemeine Pädagogik halte, pflege ich in dem grundlegenden ethischen Abschnitte als eine Seite am Idealmenschen die 'vernunftbeherrschte und doch naive Persönlichkeit' hinzustellen. Nicht nur etwa auf dem Gebiete der Kunst, sondern auch im Leben und Wollen halte ich die Pflege der ungrundsätzlichen Frische, die Bethätigung des quellenden Grundes der Individualität, den Mut des Unwillkürlichen für ein unentbehrliches Erfordernis. Mit dem Verschwinden dieser Seiten des Menschlichen würde das schöpferische Können, die freudige Sicherheit des Lebens aufs höchste gefährdet. Ein überwachtes, überreiztes, ruheloses, gespenstartiges Bewußtsein wäre das Endergebnis. — Eine natürliche Folge dieser meiner Abweichung von Natorp in der Auffassung vom Idealmenschen besteht darin, daß ich mir den Gang, den Natorp der Willenserziehung vorschreibt, in vielen Stücken weniger rationalistisch denke. Darauf war schon vorhin hingewiesen; und weiterhin werde ich darüber noch mehr zu sagen haben.

Eine weitere Seite an Natorps Idealmenschen, die Zweifel bei mir hervorruft, betrifft die Macht und den Wert des Strebens nach Einheit. Auch hier

ist die Grundlage Kantisch: dem 'Urgesetze des Bewußtseins' untersteht alles: Erfahrung, Denken, Wollen. Mit Kant faßt Natorp das Endziel des Willens rein formal auf. 'Einheit ist das Endziel des Willens.' Das Letzte, was den Willen bestimmt, ist 'Einheit der Richtung', Einheit der 'Methode'. Auf 'Übereinstimmung der Zwecke' kommt alles an. 'Einzig die Übereinstimmung selbst und als solche' kann 'bedingungslos gewollt werden'. Und in den 'Vorträgen' heißt es: die Bildung der Vorstellungen strebt von der Wurzel an zur Einheit des Selbstbewußtseins der Erkenntnis, die Bildung der Triebe zur Einheit des sittlichen und die Bildung der Phantasie zur Einheit des ästhetischen Selbstbewußtseins.

Es ist hier nicht der Ort, mich mit diesen entscheidungsvollen philosophischen Grundüberzeugungen Natorps auseinanderzusetzen. Ich erwähnte sie nur, um einige Worte über die Folgen zu sagen, die sich bei Natorp aus dieser beherrschenden Stellung der Einheit im menschlichen Bewußtsein für die Erziehung und sittliche Entwicklung ergeben. Um über die beiden unteren Stufen der Willensbildung hinauszukommen, gilt es, die 'durchgängige Einheit des Zieles' mit vollem Bewußtsein zu erstreben. Die natürliche Entwicklung verläuft 'durch Trieb und Entschließung zum Einheitsbewußtsein praktischer Vernunft'. Auf der dritten Stufe geht uns die 'Einheit der Einheiten', der 'Zweck aller Zwecke' auf. Vor allem auf dieser Höhe fügt sich also 'alles besondere Wollen unter die Einheit eines beherrschenden Wollens'. Auf den beiden unteren Stufen bereitet sich die einheitliche Regelung des Handelns gemäß der Idee der Vernunft erst vor; auf der dritten Stufe vollendet sie sich.

So ist denn auch die ganze Erziehung bei Natorp darauf angelegt, dem werdenden Menschen eine immer bewußtere und durchgreifendere Richtung auf die 'durchgängige Einheit der Regelung' des Willens zu geben. Nun aber giebt es in der Erziehung doch auch ein in gutem Sinn läßliches und lockeres Verfahren; ich meine ein gewisses Gewährenlassen des Mannigfaltigen, ungeordnet Vielseitigen, unregelt Reichen in den Individualitäten, gepaart mit dem Vertrauen, daß sich in der weiteren Entwicklung mehr Ordnung und Zusammenhang darin herstellen werde. Dergleichen fehlt bei Natorp gänzlich. Aber noch grundsätzlicher muß ich mich ihm entgegenstellen. Ich halte es überhaupt für wichtiger, daß der Zögling in die reiche Vielgestaltigkeit der verschiedenen menschlichen Wertgebiete hineinwachse, als daß die Einheit des Zieles immerdar seinem Bewußtsein gegenwärtig erhalten werde. Wenn nun gar, wie bei Natorp, die Erziehung zur Sittlichkeit überhaupt nichts anderes bedeutet als die Erziehung zur Einheit der praktischen Vernunft, so scheint mir darin eine starke Unterschätzung des Inhaltsreichtums zu Gunsten der bloßen Form zu liegen.

Worauf ich nun hinsichtlich der Einheitstendenz bei Natorp hinauswill, ist dies, daß mir auch im Idealmenschen die Vernunfteinheit nicht die Wichtigkeit zu haben scheint, die Natorp ihr giebt. Es begegnen uns zahlreiche Menschen, die ein vielseitiges und förderliches Leben in den Reichen des

Geistes führen, ohne daß sie die verschiedenen Äußerungen ihres Gemütes, ihrer Phantasie, ihrer Gesinnung, ihres Handelns in strengen Einklang zu setzen vermocht hätten, ja ohne daß es ihnen gelungen wäre, sich aus starken Unausgeglichenheiten und Widersprüchen herauszuarbeiten. Sollen wir nun wünschen, daß derartige Personen sich auf Kosten ihrer gefüllten, vielfältigen, überquellenden Menschlichkeit zu einer durchsichtigen Einheit klären? Oder werden wir nicht sehr oft in der Lage sein, vielmehr zu wünschen, daß sie uns mit all ihren Dunkelheiten, Verknötungen und Plötzlichkeiten, mit all ihren frohen Widersprüchen, unausgetragenen Kämpfen und fruchtbaren Zwiespälten erhalten bleiben? Wäre es denn — so frage ich weiter — überhaupt zu wünschen, daß das Streben nach Einheit eine so vorherrschende, ausschlaggebende Triebfeder bilde, wie dies Natorp in seinem Idealmenschen voraussetzt? Wenn der Mensch wirklich so geartet wäre, daß er, wie es Natorp für den Idealmenschen wünscht, vor allem auf saubere und genaue Unterordnung aller seiner Äußerungen unter eine Einheit bedacht sein müßte, so würde er nur zu leicht Magerkeit des Innenlebens und ängstliche Pedanterie aufweisen.

Eine weitere Eigentümlichkeit des Natorpschen Idealmenschen besteht darin, daß das eigenartig Individuelle keine wesentliche Seite in ihm ausmacht. Auch dies hat bei Natorp weite und tiefe Zusammenhänge. Mit Kant hält er an einem unwandelbaren, für alle Zeiten und Völker und natürlich erst recht für alle individuellen Abstufungen gültigen System von Tugenden fest. Der moderne und auch von mir vertretene¹⁾ Gedanke einer individualistisch mannigfaltigen Ausgestaltung des Sittlichkeitsideals widerspricht seinem Kantisch gerichteten Geiste. Nach meiner Überzeugung giebt es Fälle, wo aus der starken, ungewöhnlichen Eigenart eines Individuums sittliche Forderungen entspringen, die der Allgemeinheit der sittlichen Ideale einschränkend entgegenwirken. Dieser Überzeugung müßte Natorp den äußersten Widerspruch entgegensetzen.

Auch von diesem Unterschiede zwischen unseren Auffassungen ist es unmöglich, hier zu handeln. Ich wollte darauf nur hinweisen, um die Bemerkung daran zu knüpfen, daß gemäß diesem Unterschiede zu erwarten sein wird, daß ich in dem Erziehungsgange bei Natorp die individuelle Eigenart zu wenig berücksichtigt finde. Er sagt: 'Zur Zielbestimmung der pädagogischen Thätigkeit taugt die Individualität nicht; sie ist für sie durchaus nur verfügbares Material.' Ich meine vielmehr: dem Erzieher soll die individuelle Eigenart als eine unentbehrliche Seite des herauszugestaltenden Idealmenschen vorschweben. In meinen Vorlesungen über Pädagogik pflege ich nach dieser Richtung den der Erziehung zu Grunde zu legenden Idealmenschen geradezu als Synthese von Harmonie und Einseitigkeit zu bezeichnen. Wird die individuelle Eigenart aus dem Zielbegriff der Pädagogik entfernt, so entsteht die Gefahr, daß ungewöhnlichen Kindern gegenüber, die seltenere Mischungen von Eigenschaften dar-

¹⁾ Vgl. meinen Aufsatz 'Das Recht des Individualismus' in der 'Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik' Bd. 111 S. 1 ff., besonders S. 15 ff.

stellen und Ausnahmeentwicklungen zeigen, das Lineal des Normalen angewandt und arge Ungerechtigkeit begangen wird.

Die letzten Bemerkungen haben mich bereits, wenigstens auf dem Umweg des Gegensatzes, dem sozialen Charakter des Natorpschen Idealmenschen nahegebracht. Ich erblicke in der Hervorhebung und Durchführung der Bedeutung der Gemeinschaft für menschliche Entwicklung und Erziehung einen großen Vorzug seiner Pädagogik. Natorp geht an seine pädagogischen Untersuchungen mit der Voraussetzung, daß Selbstbewußtsein und Wille sich nur in der Gemeinschaft bilden, daß die Entwicklung des Menschen durchaus der Gemeinschaft bedarf und daß daher die Gemeinschaft auch das im letzten Grunde allein Erziehende ist. Und die Ethik, an die er seine Pädagogik schließt, mündet gleichfalls in das Soziale aus; und zwar derart, daß sich das System der individuellen Tugenden gleichsam in einem höheren Stockwerk in parallel laufende Tugenden der Gemeinschaft umsetzt. So ist es denn nur natürlich, daß die Willenserziehung nach Natorp überall das Ziel verfolgt, den Einzelwillen zur Teilnahme an den verschiedenen Formen des sittlichen Gemeinschaftslebens hinzuleiten. So liegt beispielsweise die Rechtfertigung der Schule darin, daß durch die Einlebung in ihren Organismus im Schüler der Geist der Regel und Ordnung überhaupt geweckt und das Verständnis für die sozialen Organisationen vorbereitet werde. Für besonders wichtig in dieser Hinsicht hält Natorp den Geschichtsunterricht. Die Geschichte betrachtet er, ähnlich wie Kant, als eine durch die Idee zur Einheit zusammengeschlossene Folge gemeinschaftlicher Erlebnisse. Hiermit hängt für ihn die Forderung zusammen, daß der Geschichtsunterricht durchaus im Sinne der Soziologie zu erteilen sei. Den sittlichen Erfolg des Geschichtsunterrichts aber sieht er an die Bedingung geknüpft, daß sich in der Schule selbst ein gesundes und wahres sittliches Gemeinschaftsleben darstelle. Auch an der Religion ist ihm dies das Ausgezeichnete, daß in ihr die Idee einer die Menschheit umspannenden Einheit des Erlebens schlicht und offenbar zum Ausdruck kommt. Als höchstes und fernstes Ziel aber steht ihm vor Augen, daß der Zögling befähigt werde, selber dereinst an der sozialen Erziehung mitzuwirken, 'Miterzieher der Gemeinschaft' zu werden. Und wenn ihm von allen Meistern der Erziehung Pestalozzi am höchsten steht, so hat dies besonders auch darin seinen Grund, daß er bei ihm die Erneuerung und Vertiefung der Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung findet. In den 'Vorträgen' legt er den in der Pestalozzi-Litteratur völlig vernachlässigten Zusammenhang zwischen seiner Erziehungs- und seiner Gesellschaftslehre eingehend und trefflich dar.

Ich kann die diesen und ähnlichen Gedanken Natorps zu Grunde liegende Richtung auf das Soziale um so wärmer anerkennen, als er die Pädagogik keineswegs in das Soziale aufgehen läßt, sondern die Bedeutung der Individualität in Ethik sowohl als Pädagogik in weitem Umfange und mit starkem Nachdruck zur Geltung bringt. Seine 'Sozialpädagogik' ist — ich will nicht sagen: ebenso sehr, aber auch keinesfalls nur nebenher, sondern in hohem Grade zugleich eine Individualpädagogik; und zwar ist sie dies mit vollkommen

klarem Bewußtsein. Es würde zu weit führen, ihre individualen Seiten hier darzulegen. Es mag genug sein, den Leser im allgemeinen darauf aufmerksam gemacht zu haben.

Freilich verfährt meiner Auffassung nach Natorp noch lange nicht individualistisch genug. Auch abgesehen von der schon vorhin hervorgehobenen Vernachlässigung der individuellen Eigenart ist mir an sehr vielen Stellen der 'Sozialpädagogik' das Gefühl entstanden, daß das Recht des Individuums eine Ergänzung oder veränderte Fassung der Gedanken erfordere. So fragte ich oft: ist es denn wirklich wünschenswert, daß in der Erziehungsarbeit die Erweckung des Mutes, unter Umständen auch unbekümmert um die Gemeinschaft und wider sie seine Wege zu gehen, des Mutes, in trotziger Selbständigkeit das Gesetz seiner eigenen Individualität zu vollziehen, die Erweckung des Mutes zur Einsamkeit ganz unberücksichtigt bleibe? Bei Natorp fehlt dieser Gesichtspunkt sogut wie völlig. Und doch lehrt uns die Erfahrung, daß nur zu oft in kleinen und großen Gemeinwesen, Vereinen, Versammlungen Kurzsichtigkeit und Unverstand, Kleinsinn und Trivialität und noch Schlimmeres die Herrschaft führen. Der Mensch bedarf auf seinem Lebenswege auch der Entschlossenheit, sich von der Gemeinschaft zu trennen und sich auf sich allein zu stellen. Ja, es giebt Individuen, die vermöge ihrer ganzen Eigenart darauf angelegt sind, sich, um ihr Höchstes zu erreichen, ohne Rücksicht auf Umgebung und Gemeinschaft zu entfalten und durchzusetzen. In den unteren Schulen natürlich wäre es grundverfehlt, diesen Gesichtspunkt geltend zu machen. Allein Natorps Sozialpädagogik umfaßt auch die über das Gymnasium hinausliegende 'freie Selbsterziehung'; und hier wird die bezeichnete individualistische Seite nicht fehlen dürfen.

Besonders die ethischen Darlegungen Natorps ließen mich fühlen, wie weit ich von ihm in der Wertschätzung des rationellen Organisierens abstehe. Natorp möchte alles menschliche Arbeiten und Schaffen in vernunftmäßige Organisationen einfangen. So verlangt er besonders 'durchgängige Organisation der Arbeit auf dem Boden der Gleichheit und Gemeinschaftlichkeit'. Das ganze soziale Leben muß bis zu seinen letzten materialen Bedingungen zurück unter die sichere Herrschaft der sittlichen Vernunft treten; und dies kann nur in der Form 'sozialer Organisation' geschehen. Ohne die relative Berechtigung solcher Bestrebungen zu verkennen, sage ich mir doch, und zwar umso mehr, je älter ich werde, daß in vielen Zusammenhängen doch auch das Irrationelle in der Welt seinen guten Grund und großen Nutzen hat. Würde beispielsweise durch immer weiter gehendes rationelles Organisieren der Kampf mit der Enge und Unsicherheit der Verhältnisse, mit widrigen sozialen Schicksalen aus der Welt verbannt, so würden, fürchte ich, gewisse wertvolle Individualitäten von tiefer und kühner Beschaffenheit, gewisse unersetzliche menschliche Mischungen und Brechungen viel seltener entstehen. Man sollte bei allem Rationalisieren doch immer fragen, ob durch das Ordnen, Ebnen, Glätten, Gleichstellen nicht auch starke menschliche Schädigungen und Zerstörungen eintreten, und ob nicht manche bis zu einem gewissen Grad gehende Erhaltung

irrationeller Seiten des Lebens weit mehr menschliche Förderung als Schädigung im Gefolge habe. Ich stelle daher Natorp den Satz gegenüber: das Rationalisieren und Organisieren ist nichts unbedingt Wünschenswertes.

Schon einige Male war in dem Bisherigen von den Mitteln und Weisen die Rede, die Natorp in der Willensbildung angewandt sehen will. Von seinem Idealmenschen wenden wir uns jetzt noch etwas eingehender der Gestaltung des Erziehungsweges zu.

Soll ich Unterricht und eigentliche Erziehung in ihren Eigentümlichkeiten einander gegenüberstellen, so würde ich vor allem darauf hinweisen, daß im Gegensatz zu dem hellbewußten und kontrollierbar vorstellungsmäßigen Charakter des Unterrichts in der Erziehung das unmerkliche und leise Einwirken, das unwillkürliche, kaum bewußte Aufnehmen und das schwer und kaum kontrollierbare, gleichfalls dem Bewußtsein entrückte Verarbeiten der empfangenen Gemütsindrücke von entscheidender Bedeutung ist. Ich meine nicht etwa, daß die Einwirkung auf Gemüt, Gesinnung und Willen sich des Mittels der deutlichen Vorstellungen gänzlich entschlagen solle. Ich will nur sagen, daß auf diesem Gebiete die Kunst des Erziehers, sich durch seine Persönlichkeit und durch seine ganze Art des Auftretens und Sprechens mit den Gefühlen und Strebungen in der jugendlichen Seele in unmittelbare, relativ vorstellungslose Berührung zu setzen, von charakteristischer Wichtigkeit ist. Der Erzieher muß verstehen, durch das Mittel des Miteinfließens- und Mit-erklingenlassens die dunkel bewußten Unterströmungen der jugendlichen Seele in weiterwirkende Erregung zu setzen.

Zu dem allen, was ich hier anzudeuten versucht habe, verhält sich Natorp ablehnend. So treffend er das ursprünglich Eigentümliche des Willens im Unterschiede von der Vorstellung hervorhebt, so erhält die Willenserziehung doch bei ihm einen nach meiner Auffassung zu starken intellektualistischen Grundzug. Er faßt das sittliche Einwirken zu sehr in der Weise des vorstellungs- und verstandesmäßigen Einwirkens auf. Wohl bekämpft er die Abhängigkeit, in die Herbart die Willensbildung von der Intellectbildung setzt; und doch vertraut auch er zu viel dem 'Begriff', der deutlich vorgestellten 'Sache'. Wo er von dem Geschichtsunterricht handelt, wird dies besonders fühlbar. Er verlangt, daß dabei die Persönlichkeit des Lehrers gänzlich zurücktrete. Der Geschichtsunterricht werde von selbst sittlich wirken, sobald die Sache als solche in streng begrifflicher, verstandesmäßiger Form dem Schüler deutlich werde. Ich meine: wenn die Geschichte sittlichen Ertrag liefern soll, so muß im Schüler Miterleben in Gefühl und Phantasie, Erweiterung seiner Menschlichkeit durch gefühlsmäßiges Nacherzeugen der verschiedenen geschichtlichen Persönlichkeiten und noch manche weitere Bethätigung des inneren Erlebens eintreten; von dem allen ist bei Natorp keine Rede. Daher bedeutet für ihn auch die Persönlichkeit des Lehrers so wenig. Besonders lebhaft wendet er sich gegen die Persönlichkeits- und Gesinnungspädagogik mancher Nachfolger Herbarts.

Aber auch den Verstandesformen als solchen traut Natorp zu viel Be-

deutung für Willen und Sittlichkeit zu. Die Erschließung des Verständnisses für Regel, Gesetz und Einheit fordere und fördere die Sicherheit und Klarheit gesetzlichen Wollens, und das sich entwickelnde Vernunftbedürfnis nach durchgehender Einheit und Übereinstimmung stehe 'in womöglich noch innigerer Verbindung' mit der inneren Wahrhaftigkeit, mit der sittlichen Selbstkritik. Je mehr sich im Verstande das Stoffliche dem Formalen unterordne, um so mehr helfe die Verstandesbildung den sittlichen Willen entwickeln. Ja er sagt: Genau soviel in der Geistesbildung sich die 'Form' durchgerungen hat, 'genau so viel ist auch Sieg des Willens, mithin zugleich Fortschritt auf der Bahn seiner Entwicklung' anzutreffen. Nun bestehen ohne Zweifel Zusammenhänge zwischen der formalen Verstandesbildung und der Willensbildung, und sie werden in der Frage, wie der Unterricht auf Willen und Sittlichkeit wirke, mit in Anschlag zu bringen sein. Dagegen erscheint es mir als sehr übertrieben, diese Zusammenhänge so zu behandeln, als ob entsprechende Willensumwandlungen sicher oder gar unfehlbar zu erwarten wären. Schon die Erfahrung scheint mir mit unzähligen Stimmen zu bezeugen, daß mit reinlichster Ordnung in Verstand und Vernunft mangelhafte Ordnung, wo nicht gar wilde Unordnung des Trieblebens Hand in Hand gehen kann. Außerdem aber wird dort, wo wirklich eine solche ordnende Einwirkung der Verstandesformen auf den Willen stattfindet, das Gefühlsleben als Vermittler zu denken sein. Diese vermittelnde Stellung, die dem Gefühl in dem Fruchtbarwerden der Verstandesentwicklung für die Willensbildung zukommt, übersieht Natorp. Auch bei Kant ist, trotz der 'Kritik der Urteilskraft', das Gefühl weder in seiner Mittelstellung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft, noch auch überhaupt genügend gewürdigt.

Meine Äußerungen wollen das Lesen des Natorpschen Werkes nicht ersetzen, sondern dazu anregen. So betrachte ich es denn auch nicht als meine Aufgabe, seine Pädagogik nach allen wesentlichen Seiten zu kennzeichnen, geschweige denn alle wertvollen Gedanken aus ihr herauszuheben. Nur auf einen Grundzug sei schließlich noch hingewiesen.

Durch seine ganze Pädagogik zieht sich einerseits die Bekämpfung Herbarts, andererseits die begeisterte und fast unbedingte Zustimmung zu den Grundgedanken Pestalozzis. Wie sehr ihm am Herzen lag, sich über seine Stellung zu diesen beiden Meistern der Pädagogik auszusprechen, geht daraus hervor, daß er seine acht 'Vorträge' lediglich diesem Gegenstande gewidmet hat. Nach seiner Überzeugung hat Pestalozzi die Grundlagen festgelegt, die von der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft auszubauen sind. Pestalozzi muß 'unser Führer werden'. Und er ist weiter überzeugt, daß Pestalozzis Bemühungen um die Grundlegung der Pädagogik ganz in der durch Kant gewiesenen Richtung liegen. So sind denn Kant und Pestalozzi die beiden Leitsterne seiner Pädagogik; jener für die letzten philosophischen Grundlagen, dieser für die eigentlich pädagogischen Fragen. Was im besonderen die Ausführungen Natorps über Pestalozzi betrifft, so beschränke ich mich auf die Bemerkung, daß er in ihnen, namentlich auch in seinen Darlegungen über die Übereinstimmung

Pestalozzi mit Kant, ihn in einer so freien, tiefen und zugleich vereinfachenden Weise hinstellt, wie sich dies in der Litteratur über ihn nur selten findet. Die Kritik endlich, die er an Herbart übt, gäbe mir zu verschiedenen Erörterungen Anlaß. Ich glaube, daß Natorp ihm in mancher Hinsicht nicht völlig gerecht wird. Besonders Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' ist ein Werk, das intim beurteilt sein will. Weit mehr als in irgend einer anderen Schrift spricht sich darin Herbarts mannigfach verzweigte, stimmungsvoll sinnende, einem Reichtum von Gesichtspunkten biegsam nachgehende Persönlichkeit aus. Natorp lenkt sein Augenmerk vorwiegend auf die Grundrichtungen und Hauptaufstellungen seiner Pädagogik. Dem Unausdrücklichen, Schwebenden und zwischen den Zeilen zu Lesenden schenkt er weniger Beachtung. Doch kommt dies angesichts des Zweckes, den er verfolgt, auch weniger in Betracht. Für diesen ist allein der Wert des Grundgerüsts der Herbartschen Pädagogik von entscheidender Wichtigkeit. Und an diesem übt er eine in fast allen Hauptsachen schlagende Kritik.

DIE FRIEDENSIDEE IN GESCHICHTLICHER ÜBERSICHT DARGESTELLT FÜR DIE HÖHERE SCHULE

VON KARL BRANDSTÄTTER

Der historisch gegebene Mensch kann, als *φύσει ζῶον πολιτικόν*, nur existieren in einem staatlichen Verbande. Dieser Staat ist die erste Friedensinstitution, da ohne ihn ein Mensch den anderen schon dadurch verletzen müßte, daß er in keinem Rechtsverhältnis zu ihm stände. Die orientalischen Staaten des Altertums zeigen zwar gewisse völkerrechtliche Gebräuche, aber bei dem ihnen eigentümlichen Eroberungsdrange noch keinen nennenswerten Versuch, einen allgemeinen Friedenszustand künstlich zu schaffen; den friedlichsten, fast christlichen Geist atmet die brahmanische Lehre, den am wenigsten friedlichen die Exklusivität Israels.

In der hellenischen Völkerwelt sind die Amphiktyonien, abgesehen von ihrer sakralen Bedeutung, als politische Schöpfungen im Interesse des Friedens aufzufassen. Nicht nur, sofern die Versammlungen und die damit verbundenen Märkte oder Messen die Griechenstämme einander näherten. Vielmehr hatte die bedeutendste und bekannteste, die pyläisch-delphische Amphiktyonie, nach litterarischen und inschriftlichen Zeugnissen stets die Aufgabe, die kriegerischen und friedlichen Beziehungen zwischen den verbundenen Staaten zu regeln und zu überwachen. Sie schuf so ein amphiktyonisches Völkerrecht, das beispielsweise nach einer Stelle bei Äschines verbot, eine amphiktyonische Stadt zu zerstören oder vom fließenden Wasser abzuschneiden; sie führte ferner die Gerichtsbarkeit über dessen Befolgung und hatte nötigenfalls die Bestrafung zu vollziehen. Ihre Vermittlung oder Entscheidung konnte wenigstens bei Streitigkeiten angerufen werden; die Bundesversammlung stellte also ein fakultatIVES Schiedsgericht dar, für dessen erfolgreiche Wirksamkeit es nicht an Belegen fehlt. Freilich wurde diese Thätigkeit beeinträchtigt durch den isolierenden Trieb des griechischen Partikularismus. Um schiedsgerichtliche Entscheidung wurde nicht selten auch eine einzelne Person, ein Kollegium oder ein dritter Staat angegangen, für die Dauer eines Friedensvertrages pflegte man ein Austrägalverfahren zu vereinbaren. Zum Frieden rieten öfters auch die Orakel. Eine gewisse, wenn auch beschränkte Bedeutung für den Friedenszustand ist endlich auch der *ἐπεχειρία*, dem an mittelalterliche Verhältnisse erinnernden Gottesfrieden während der Nationalspiele, nicht abzusprechen.

Nach Griechenlands Abblühen mag man, wenn Plutarch nicht täuscht, einen 'gottgesandten Friedensstifter' in dem weltbeherrschenden Alexander er-

wartet haben: von griechischer Seite unter der Voraussetzung, daß — nach Aristoteles' Ausdruck — die Barbaren, und nur diese, zu gehorchen hätten wie Tiere oder Pflanzen, von Alexanders Seite unter der Bedingung einer vollständigen Ausgleichung, das heißt Vernichtung aller Nationalitäten. Hiermit charakterisiert sich jeder Friede, wie er von einem Weltreiche zu erhoffen sein könnte.

In unverkennbarer Harmonie mit dieser Weltherrschaftsidee steht der kosmopolitische Zug der damaligen griechischen Philosophie, die einen entschieden kriegsfeindlichen Charakter aufweist in einzelnen bestimmten Lehren wie in der durchgängigen Befürwortung völliger Gleichgültigkeit gegen nationales Fühlen und politisches Handeln.

Bei dem Marsvolke der Römer war der Gedanke an ein redlich gemeintes Friedensinstitut — selbst von der Bedeutung der Amphiktyonien — schlechthin unmöglich. Zwar entbehrten sie nicht eines Kriegsrechtes, das stets einen materiellen Kriegsgrund und eine formelle Kriegserklärung forderte, besaßen auch eine priesterlich-diplomatische Körperschaft in den Fetialen, welche die Beschlüsse der Kriegsführung und der Vertragsvereinbarung im Einklange zu halten hatten mit dem religiösen Volksbewusstsein und dem alten Ritual: aber einerseits verstand es die römische Staatskunst, selbst für offenkundige Eroberungskriege einen Rechtsgrund zu fingieren, anderseits waren die Fetialen nur ausübende Organe ohne eigene Initiative, nicht also *ειρηνοφύλακες*, wie eine Übersetzung besagt. So war das Prinzip der auswärtigen Politik im Grunde lediglich der eigene Staatsvorteil und die Rücksicht auf Erwerb, und ein solcher Grundsatz schließt eine ernstliche Friedensbestrebung natürlich aus. Dadurch aber hat — was wiederum nicht zu unterschätzen ist — Roms welterobernde Macht unzählbare und die verschiedenartigsten Stämme in den Rahmen einer Einheit gemeinsamer Staats- und Rechtsordnungen eingefügt; Rom hat mit dieser Centralisation ein falsches antikes Weltbürgerrecht geschaffen und so den Traum der griechischen Philosophie in seinem Sinne verwirklicht. Die Folge des so entstandenen Universalstaates, nicht aber der Zweck, der seine herrschsüchtigen Gründer geleitet hatte, war bis zu einem gewissen Grade der Friede in jener kriegsmüden Welt, sogar ein ewiger Friede nach des Kaisers Probus edlen Absichten, freilich erkaufte um den Preis individueller Freiheit. Das ist der Friede, in dem die römischen Dichter Augusteischer Zeit ihr Sehnen erfüllt sehen, in dem ein Vergil das goldene Zeitalter wiedergekommen wähnt — jenes goldene Zeitalter des Friedens, das seit langem sentimental gestimmten Geistern als der Urzustand der Menschheit gegolten hatte.

Dieses also geeinte und in seiner Einheit erst jetzt ganz verstandene genus humanum wurde nun der Träger der christlichen Lehre. Es läßt sich nicht behaupten, daß das Christentum direkt den Zweck verfolge, bereits in dieser Weltzeit den Krieg zu beseitigen und einen ewigen Frieden schon hier zu schaffen. Gemäß seinem Berufe zur internationalen Weltreligion und entsprechend der sittlichen Tiefe seines Wesens verschmäht es überhaupt äußerliche politische Rechtslehren und sucht vielmehr von innen heraus teils zu zer-

setzen, teils neu zu gestalten. Das Verbot der Rache und die Seligpreisung der Friedfertigen sind zunächst ebensowenig als Verbote des Krieges aufzufassen, wie das 'Friede auf Erden' einen kriegslosen Zustand ankündigen will: von falscher Schriftauslegung gehen mithin Mennoniten und Quäker, gehen die Friedensapostel nach der Art eines Elibu Burritt, gehen schliesslich auch die Friedenshoffnungen der chiliasmatischen Lehren aller Art und Zeit aus. Vielmehr gilt — selbst abgesehen von dem waffenklirrenden Alten Testament, dem der Herr der 'rechte Kriegermann' ist —, daß das Neue Testament nirgends in unbedingt verwerfendem Sinne vom Kriege spricht und daß nach der von den Synoptikern übereinstimmend berichteten Weissagung Christi der Krieg in dieser Welt stets eine unvermeidliche Thatsache und ein notwendiges Übel sein wird, eine unausbleibliche Folge menschlicher Sündhaftigkeit und zugleich ein wesentlicher Faktor im göttlichen Erziehungsplane wie alle irdischen Übel. So wird schriftgemäfs der Krieg nicht nur von den meisten Kirchenvätern, besonders Augustin, verteidigt, sondern auch von Luther und anderen Reformatoren als Recht und Pflicht der Obrigkeit in seinen weckenden und reinigenden Wirkungen gewürdigt, während allerdings zu gleicher Zeit Erasmus seinen Antipolemus schrieb.

Die Geschichte lehrt, daß das Christentum — zumeist in Verfolgung nicht christlicher, sondern profaner Weltherrschaftsinteressen — zu Zeiten hervorragend kriegerisch sich bethätigt und aus neuen Ursachen und Gegensätzen sogar eine neue Gattung von Krieg, den Glaubenskrieg, ja selbst einen heiligen Krieg gezeigt hat, wodurch es sich bisweilen der Religion des Krieges schlechthin, dem Islam, nähert. Dieser Vorwurf trifft aber nicht das Christentum an sich, sondern nur eine sich fälschlich damit identifizierende Kirche. Denn es ist festzuhalten im allgemeinen, daß für das wahre Christentum der Friede die Hoffnung, der Kampf nur das zeitliche Übergangsstadium und Mittel zum Frieden ist, und im besonderen, daß ihm für moralisch gerechtfertigt ein Kampf nur dann gilt, wenn er unter den Begriff der Notwehr fällt. Auf diesen Kampf aber ist das Christentum nicht ohne Einfluß geblieben. Es hat ihn unter die Herrschaft des Gebotes der Feindesliebe gestellt und so das Kriegerrecht in beständiger Entwicklung bis herauf zur Genfer Konvention und den jüngsten Erörterungen über die Geschosse humaner gestaltet. Es ist berufen, die Menschheit einer moralischen Vollkommenheit wenigstens näher zu führen, ohne die ein ewiger Friede nicht denkbar ist, und hat so die Kriege seltener gemacht. Es hat in den maßgebenden Autoritäten das Bewußtsein der Verantwortlichkeit geschärft und sie dadurch von unberechtigten Kriegserklärungen immer mehr zurückgehalten. Es hat endlich, wie ein Band seine Glieder umschlingend, die Idee einer berechtigten Völkergesellschaft im Gegensatz zu der antiken Idee nationaler Exklusivität zur Anerkennung gebracht und ist so für alle folgenden Bemühungen um das friedenerhaltende Völkerrecht Ausgangspunkt und Richtschnur gewesen. Indirekt hat sich also das Christentum zweifellos als ein Friedensinstitut von höchster, weil allgemeinsten und unvergänglicher Bedeutung bewährt.

Eine vereinzelte direkte friedliche Wirksamkeit des Papstes, wie sie möglich war auf Grund des Autoritätsprinzipes und der zeitweiligen Universalherrschaft der Kurie, ist zu erkennen in der von ihm öfters vertretenen Rolle eines Schiedsrichters oder Vermittlers zwischen Fürsten, wodurch aber das Gesamturteil nicht hinfällig wird, dafs von dieser Seite mehr Zwist ausgegangen als beseitigt worden ist. Thomas von Aquino irrte, wenn er in der Weltherrschaft der Kurie die Bürgschaft für den ewigen Frieden sah. Dieses Schiedsrichteramt fällt seit dem 14. Jahrhundert übrigens mehr den weltlichen Fürsten zu.

Der Stiftung einer anderen Art mittelalterlicher Universalherrschaft, des deutsch-römischen Kaisertums, liegt die Idee des Friedens zwischen der höchsten geistig-sittlichen Kraft des Priesteramtes und der höchsten physischen Gewalt des Königtums zu Grunde. Praktisch aber wird diese Idee durch die in der Ausführung herrschend gewordenen Verderbnisse fast völlig entwertet. Und während sich so diese Institution, von der selbst ein Dante den ewigen Frieden erhoffte, als beständige Quelle des Unfriedens erwies, verlor das Kaiserregiment sogar die Fähigkeit, im Innern des Staates den Frieden zu wahren, der infolge des spezifisch mittelalterlichen Rechtes der Privatkriegführung und Selbsthilfe dauernd gefährdet war.

Als Mittel, das dadurch veranlafte Fehdewesen zu beschränken, mithin als Friedensinstitute, stellen sich zwei mittelalterliche Einrichtungen dar: einerseits die seit der Mitte des 11. Jahrhunderts auftretende Verordnung des Gottesfriedens, der *treuga Dei*, die bestimmte Wochentage und Festzeiten durch kirchlich-politische Satzungen dem Kampfe zu entziehen sucht, anderseits der lediglich staatlicher Autorität entspringende Landfriede, ein erst zwischen Kaiser und Fürsten vereinbarter, dann vom Kaiser angeordneter, jedenfalls aber beschworener Friedenszustand auf Zeit — ähnlich den griechischen Friedensschlüssen. Nachdem sich auch die Städte der Befriedung angenommen hatten, fand dieser sein Definitivum im Gesetz des ewigen Landfriedens in Deutschland 1495. Teils hierdurch, teils durch die innere Befestigung der obersten Staatsgewalt bahnte sich allmählich der moderne Zustand an, dafs nur selbständige, unabhängige Staaten als kriegführende Parteien völkerrechtlich anerkannt werden: ein wesentlicher Fortschritt in der Sicherung wenigstens des internen Friedens.

Eine neue Epoche der Friedensbestrebungen hebt an, seitdem der Westfälische Friede durch die Loslösung der Staatsidee von dem kirchlichen Axiom und durch die verfassungsrechtlichen Bestimmungen über die Souveränität der Anfangspunkt für die gesamte moderne Völkerrechtsentwicklung wurde. Wie von jetzt an das Völkerrecht überhaupt erst als Gegenstand wissenschaftlicher Behandlung auftritt, so wird insbesondere der Friedensgedanke von Staatsrechtslehrern und Philosophen juristisch-theoretisch erwogen: es machen sich von dieser Seite bestimmte Vorschläge zu seiner Verwirklichung hörbar.

Führer hierin ist der Vater des wissenschaftlichen Völkerrechts wie des Naturrechts, Hugo Grotius. Indem er erkannte, dafs die internationalen Beziehungen auch auf einer naturnotwendigen, ethischen Grundlage beruhen, kam

er in seinem Werke *De iure belli et pacis* zu der Forderung einer allgemeinen völkerrechtlichen Entscheidungsinstanz. Mit Recht haben so die Mitglieder der Haager Konferenz einen Ehrenkranz auf seinem Grabe in Delft niedergelegt, da ihre Bemühungen zumeist dem gleichen Ziele galten. Groots Vorschlag wurde von den Vertretern des Naturrechts weiter verfolgt, Pufendorf dehnte ihn auch auf nichtchristliche Völker aus, und der Philosoph Christian Wolff begründete ihn aufs neue durch seine Fiktion einer *civitas gentium maxima*, eines Völkerstaates.

Seit dem Ende des 17. Jahrhunderts tritt nun die Absicht in den Vordergrund, den Krieg schon in dieser Welt überhaupt zu beseitigen: die Idee des 'Ewigen Friedens', Ideal und Irrtum in einem, taucht auf, ein Vorbote des Zeitalters der Humanität. Bereits 1693 liefs William Penn, der Gründer Pennsylvaniens, seinen Essay darüber erscheinen und unterstützte damit die gleichen Bestrebungen der Quäker. Die allgemeine litterarische Erörterung über dieses Thema wurde aber erst eröffnet durch einen französischen Philanthropen, den Akademiker Abbé de St. Pierre. Unter dem Eindrucke des eben beendigten spanischen Erbfolgekrieges stehend, veröffentlichte dieser seinen dreibändigen *Projet de paix perpétuelle*, womit er angeblich nur Heinrichs IV. und Sullys phantastischen Plan einer christlichen Staatenrepublik auffrischte. Sämtliche christliche Staaten Europas sollen sich auf Grund des Status quo zu einem Bunde vereinen, dessen Hauptzweck die Sicherung gegen äußere und innere Kriege ist. Sie verpflichten sich, stets die Vermittelung der Fürsten oder die Entscheidung eines stehenden Schiedsgerichts in Anspruch zu nehmen. Wer die Beteiligung am Bunde verweigert oder sich dem Spruche nicht fügt, wird mit Waffengewalt dazu gezwungen: man bedenke, Krieg die Gewähr für den ewigen Frieden! Ebenso breit als überzeugt schildert der Verfasser die Vorteile für alle Fürsten, und so bestimmt erwartet er deren Beitritt, dafs er schon geringfügige Förmlichkeiten erörtert. Ludwig XV. aber, dem er einen Auszug des Werkes widmet, sieht er schon umglänzt von dem Heiligenscheine eines *Pacificateur de l'Europe*.

Bewundern wir auch den Optimismus, die Menschenliebe und den Mut dieses Charakters, so verstehen wir doch, wie Leibniz trotz seiner Vorliebe für weltumspannende Pläne und später Friedrich der Grofse nur mit feinem Spotte antworteten und Voltaire einige satirische Verse nicht unterdrücken konnte; denn schlagend hatte bereits Kardinal Fleury geurteilt, dafs erst alle Menschen, und besonders alle Fürsten edle Menschen sein müfsten. Rousseau, wie die Encyklopädisten, steht begreiflicherweise dem Plane freundlich gegenüber: wird er nicht ausgeführt, so beweist dies nicht seine Unausführbarkeit, sondern nur den menschlichen Unverstand.

Unbeschränkte Begeisterung für St. Pierre hegt der Priester der Menschlichkeit, Herder, und bringt sie in den Briefen zur Beförderung der Humanität wiederholt zum Ausdruck. Da er aber selbst, wie Fleury und Rousseau, von den Fürsten in dieser Beziehung nichts erwartet, wenn sie nicht durch die Stimmung der Völker gezwungen werden, fafst er die Aufgabe innerlicher und

setzt als Friedensstifterin die thätige Vernunft. Indem diese negativ Widerwillen gegen den Krieg, das Heldentum des Kampfes und die falsche Staatskunst hervorruft und positiv einen geläuterten Patriotismus, ein reges Gefühl internationaler Billigkeit und eine rechte Schätzung friedlicher Kulturarbeit begründet, wird sie wenigstens 'in weitester Ferne' den ewigen Frieden anbahnen, der förmlich auch nach ihm erst am jüngsten Tage geschlossen wird. Was Herder fordert, ist im Grunde jene von St. Pierre übersehene Veredelung der Menschheit, die in der That die erste Bedingung des ewigen Friedens sein müßte, hier aber unerreichbar ist.

Wenn Herder — und ähnlich die Philanthropen, ähnlich auch Goethe — mehr durch die Schwärmerei für Humanität zur Idee vom ewigen Frieden hingeführt wurden, so gelangte zu ihr auf dem Wege philosophischer Schlussfolgerung Kant. Für ihn ist nach seinem Entwurf zum ewigen Frieden vom Jahre 1795 die Herbeiführung dieses Zustandes nicht nur ein erstrebenswertes Ziel, sondern auch eine notwendige Forderung der reinen praktischen Vernunft und ihres Sittengesetzes, welches vorschreibt: 'Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer Gesetzgebung gelten kann!' In den Präliminarartikeln bezeichnet er als Vorbedingungen dieses ewigen Friedens hauptsächlich das Wegfallen jeder *reservatio mentalis* bei Friedensschlüssen, das Aufhören stehender Heere, das Nichtinterventionsprinzip und das Verbot der Erwerbung selbständiger Staaten durch einen anderen mittels Erbschaft oder Kaufs. Für die Durchführung des ewigen Friedens stellt er sodann die drei Definitivartikel auf: die bürgerliche Verfassung muß in jedem Staate repräsentativ sein, da nach ihm die Bürger das Elend eines Krieges nie über sich selbst beschließen werden; das Völkerrecht muß auf ein Bundesverhältnis freier Staaten gegründet sein, auf ein *foedus pacificum*, dessen Zweck nur die Sicherung der Freiheit und die Abwehr des Krieges ist — wir werden an St. Pierre erinnert; das Weltbürgerrecht soll 'auf Bedingungen allgemeiner Hospitalität' eingeschränkt sein, damit sich die Menschheit in friedlichem Verkehre enger verbinde und im Welthandelsgeiste der stärkste Gegner des kriegerischen Geistes erstehe.

Natürlich wufste auch Kant, was ihm zuletzt wieder Stengel entgegenhält, daß diese Voraussetzungen nicht sogleich erfüllbar seien. Er setzt darum — im Gegensatz zu St. Pierre — klar und deutlich den ewigen Frieden nicht als eine Möglichkeit für die damalige Welt, sondern als ein Ziel, dem man sich unablässig nähern müsse und könne. Von einer Ironie auf den ewigen Frieden, wie sie einige bemerken wollen, habe ich nichts spüren können. Kant ist vielmehr ein um so ernsthafterer Vertreter dieser Idee, weil sie ihm herauswächst aus dem geweihten Boden seines Pflichtprinzips. Und wenn er diese Lehre aufstellt im eisernen Zeitalter der Revolutionskriege, so bewährt er damit nur glänzend die Unabhängigkeit seines Denkens.

Gerade diese Zeit aber war dem Erfolge der Schrift nicht günstig: Fichte, W. v. Humboldt, der Konsistorialrat Körner hielten z. B. mit Anerkennung sehr zurück. Zwar erwarteten manche nicht eben deutsch gesinnte Philosophen,

vielleicht beeinflusst von Kants Ansehen, sicher aber geblendet von dem Stern Napoleons, den ewigen Frieden von einer Universalmonarchie: so ein Friedrich Krause, dessen Menschheitsbund sich sogar auf die Planeten erstrecken sollte. Im ganzen aber mußte die Friedenssehnsucht dem Freiheitsdrange weichen. Die Bedeutung eines wahren Krieges enthüllen Fichte, Arndt, Feuerbach, Kleist, Körner; Hegels Geschichtsphilosophie erkennt unter Polemik gegen Kant im Kriege den Lehrmeister höchster Tugend, der kirchlich-absolutistische De Maistre erblickt in ihm das verdiente Strafgericht göttlichen Zornes. Den Romantikern erscheint der Friede unpoetisch und langweilig.

Als Napoleons Sturz den Frieden wiedergebracht hatte, da strebten die Herrscher, ihn womöglich zu verewigen. Es erschien das Friedensmanifest der Heiligen Alliance. Welch hoher, welch beseligender Gedanke: Friede auf Grund der Christlichkeit und Brüderlichkeit! Und doch nur ein Kirchhofsriede; über der Sicherung legitimer Autorität war die Freiheit der Völker vergessen! Wenn auch in den nächsten Jahrzehnten der neugestaltete Verkehr und teilweise sogar die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht die friedliche Stimmung stärkten, so war doch der gleichzeitige politische Liberalismus bis über das Jahr 1848 hinaus durchaus kriegerisch gesinnt.

Von zwei Seiten wurde seit den zwanziger Jahren die Friedensidee in England aufgenommen. Vorübergehend von den englischen Freihändlern, die einen Wettkampf wirtschaftlicher Interessen an die Stelle des Krieges setzen wollten, ausgehend von der nur teilweise richtigen Erkenntnis, daß im Zeitalter des Verkehrs ein Krieg hemmend auf den Unternehmungsgeist aller Kulturstaaten einwirke. Von dauernder Geltung ist daran gewiß das Eine geblieben, daß der völkerbindende Verkehr ausgleichend wirkt auf die kriegerische Potenz, die dem Aufflammen des nationalen Gedankens in unserem Jahrhundert innewohnt.

Bis jetzt wirken weiter die Friedensgesellschaften, die unter quäkerischen Einflüssen zuerst in London hervortraten und sich in zahlreichen Variationen über alle Kulturstaaten verbreitet haben. In Wort und Schrift, auf nationalen und internationalen Kongressen vertreten sie die Friedensidee. Unzutreffende religiöse Voraussetzungen und naive Vorstellungen, viel guter Wille und wenig klare Erkenntnis des Erreichbaren kennzeichnen diese Vereine und selbst ihren klassischen Vorkämpfer Victor Hugo — man lese sein Friedensmanifest! Sie erkannten nicht, daß der ewige Friede vorderhand ein Traum und — nach Moltkes Ausspruch — nicht einmal das wahre Lebensideal der Völker ist, daß allgemeine Abrüstung praktisch eine Unmöglichkeit und ein sehr gefährliches Friedensmittel wäre, daß ihre Idee von einem erst notwendigen letzten Kriege die Verneinung des Friedens bedeutet. Weit besonnener zeigte sich hierin das aus Völkerrechtslehrern im Jahre 1873 gebildete Institut für Völkerrecht. Ein Gedanke aber ist von all diesen Vereinigungen, wenn nicht aufgebracht, so doch mit größtem Nachdruck verfochten worden und gleichsam als Leitmotiv in der Symphonie der Friedensbestrebungen seitdem zu bezeichnen: der Gedanke des Schiedsgerichtes.

Für ein Schiedsgericht zwischen zwei oder mehr Staaten, bald fakultativ, bald obligatorisch gemeint, sprachen sich die bedeutendsten Vertreter des Völkerrechts aus, dafür traten wiederholt die politischen Körperschaften der Union wie der meisten europäischen Staaten und auch interparlamentarische Kongresse — erst jüngst der in Christiania — ein. Auch Abrüstungsanträge wurden in der publizistischen Litteratur und in Parlamenten vielfach, selbst von Virchow, gestellt, allerdings auch schlagend bereits 1879 von Bismarck zurückgewiesen.

Die Herrscher selbst haben sich seit den Tagen der heiligen Alliance diesen Bestrebungen gegenüber ziemlich zurückhaltend gezeigt. Alexander I. hielt ein obligatorisches Schiedsgericht für möglich und begeisterte sich für den von England ausgehenden Gedanken einer Verminderung der stehenden Heere, wofür Metternich 1816 sogar ein Memorandum ausarbeitete. Etwas positiv Rechtliches schuf der Pariser Kongress 1856, der Vermittlungsversuche neutraler Staaten wenigstens als wünschenswert bezeichnete, jedoch ohne daß dieser Wunsch bei einem der folgenden großen Kriege beachtet worden wäre, wenn auch Streitgründe lediglich juridischer Art wie früher, so auch neuerdings nicht selten durch Schiedsspruch beseitigt wurden. Louis Napoleon versuchte im Jahre 1863 durch einen Kongress für das Schiedsgericht zu wirken, ein Versuch, der vielleicht nicht ganz ernst zu nehmen ist. Der Präsident der Vereinigten Staaten bezeichnete in seiner Botschaft 1882 die Zeit als nicht mehr ferne, wo der Schiedsspruch den Krieg verdrängen werde.

In diese Entwicklungsreihe fügt sich das Zarenmanifest und die Friedenskonferenz ein, und aus dieser geschichtlichen Perspektive werden wir sie weder über- noch unterschätzen. Neue Gedanken hat offenbar der Aufruf nicht enthalten. Die Wichtigkeit der dadurch veranlaßten Haager Konferenz aber besteht — abgesehen von dem Fortschritt in der Kodifikation des Kriegsrechts — darin, daß zum erstenmale alle Kulturstaaen offiziell zu zwei wichtigen Problemen Stellung genommen und gezeigt haben, wie viel oder wie wenig nach dieser Richtung in die politische Praxis umgesetzt werden kann. Die Abrüstungsfrage, etwa ein Jahrhundert alt und für den Zaren der Ausgangspunkt, ist aus politischen und praktischen Gründen bis auf einen Platonischen Wunsch ablehnend behandelt worden. Auch dieses negative Resultat ist lehrreich und nützlich. Die Schiedsgerichtsfrage, schon den Alten bekannt, seit Grotius wissenschaftlich erörtert und in unserem Jahrhundert brennend geworden, hat durch den Entwurf für ein ständiges fakultatives Schiedsgericht und für internationale Untersuchungskommissionen eine gewisse Klärung und bestimmtere Fassung, wenn auch noch keinen Abschluß erlangt.



ANZEIGEN UND MITTHEILUNGEN

AUS DEN BRIEFEN EINES ALTEN FÜRSTENSCHULREKTORS

(Fortsetzung und Schluß)

Wie Weichert vorausgesehen, war das neue Amt, das er am 30. April 1819 antrat, für ihn in hohem Maße aufreibend und beschwerlich. Um den alternden Sturz bei seinen Rektoratsgeschäften zu unterstützen, war er nach Grimma berufen worden. In Wahrheit ruhte die ganze Arbeitslast auf seinen Schultern. Er schrieb die gelehrte Abhandlung, er setzte sich mit den Lehrern auseinander, und was irgendwie von Bedeutung war, ordnete er an. Erschwert wurde ihm seine Aufgabe noch dadurch, daß er, namentlich im Anfang, begreiflicher Weise nicht über den nötigen Einfluß verfügte, um mit seinen Maßregeln überall erfolgreich durchzudringen, und wenn er nicht die Schüler auf seiner Seite gehabt hätte, würde es ihm kaum möglich gewesen sein, in kurzer Zeit Ordnung und Wandel zu schaffen. Unter diesen Umständen darf es nicht wundernehmen, daß Weichert fürs erste von seiner neuen Thätigkeit ziemlich unbefriedigt war, wie das aus seinem ersten Grimmaer Briefe, vom 5. November 1819, in dem er Böttiger über das verflossene erste Halbjahr Bericht erstattet, unzweideutig hervorgeht. Derselbe lautet:

Verehrtester Herr Hofrath,

Ew. Wohlgebornen werden mir gütigst verzeihen, daß ich Ihnen so spät meine Einladungsschrift zu dem hiesigen Schulfeste¹⁾ zusende. Es sollten dieselbe einige Zeilen begleiten; zu diesen mangelte es mir an Zeit und es offen zu stehen nicht selten an Lust und Heiterkeit. Meine Lage ist drückend, die fremdartigsten Arbeiten entziehen mir alle Mufse für die Wissenschaften. Auch das Programm ist in der größten Unruhe und unter vielen Störungen geschrieben, und macht daher auf Ihre gelinde Beurthei-

lung große Ansprüche. An den Apollonius und Valerius Flaccus kann ich nicht denken. Vielleicht ist es auch für die Literatur kein großer Verlust; aber mit einer Wehmuth sehe ich bisweilen auf meine Collectaneen. Durch meinen Weggang von Meissen habe ich meine Mufse und Ruhe aufgeopfert, die mir schwerlich hier wiederkehren wird. Nur mein häusliches Glück¹⁾ hat mich hierher begleitet. Mich drückt hier das Gefühl, daß ich ungern gesehen bin, und wenn ich auch keinen offenbaren Widerspruch erfahre, so finde ich aber auch keine Unterstützung. Freude macht es mir, daß ich die jungen Leute auf meiner Seite habe, und daß unter ihnen ein recht ruhiger Geist herrscht. Sie folgen mir pünktlich und gern, und es ist im vorigen Halbjahre kein bedenklicher Unfug vorgefallen. Auch ist es mir gelungen, unter die Oberen einigen wissenschaftlichen Geist zu bringen; aber ich kann mit meinen wenigen Stunden nicht genug ausrichten. Die Fischersche Geschmacklosigkeit²⁾ hat zu tiefe Wurzeln geschlagen. Sturz steht immer noch eigentlich an der Spitze und seine theure Ehehälfte sucht ihn geflissent-

¹⁾ Weichert lebte mit Agnes Wunder, der Schwester seines Nachfolgers im Rektorate, in glücklichster Ehe, vgl. auch seinen vierten Grimmaer Brief vom 30. Mai 1824.

²⁾ Offenbar spielt Weichert hier auf die eigenthümliche Unterrichtsweise und die Geschmacksverirrung an, die Sturz von seinem ehemaligen Rektor an der Thomasschule zu Leipzig, Johann Friedrich Fischer, angenommen und seinerseits in Grimma eingeführt hatte. Erstere bestand in einer endlosen Worterklärung, bei der man mit der Schriftstellerlektüre nicht von der Stelle kam (Kindervater, Über Johann Friedrich Fischer als Schulmann S. 61. 54; Eckstein in Ersch und Gruber I 44 S. 346), letztere einmal in der souveränen Verachtung einer sorgfältigen und guten Übertragung der Texte in die Muttersprache (Kindervater S. 45; Eckstein S. 343), zum andern in einer ausgesprochenen Abneigung gegen alle Erzeugnisse der Dichtkunst (Kindervater S. 47. 48. 84).

¹⁾ De versu poetarum epicorum hypermetro.

lich in seinem Einfluß, der mir entzogen ist, zu erhalten.¹⁾ Diefs macht meine Lage höchst mißlich, und hindert meine Wirksamkeit, und ich gehe am Ende darüber ein. Wissenschaftlich kann die hiesige Schule nur gehoben werden, wenn zwei neue Lehrer angestellt werden, ein neuer Conrector²⁾ und ein Sextus.³⁾ Wie herrlich würde es hier werden, wenn ich einen jungen, rüstigen Mann an meine Seite bekäme: aber ταῦτα θεῶν ἐν γούνασι κείται!⁴⁾ Wie ich gehört, will Rüdiger aus Freyberg⁵⁾ gern hier angestellt seyn. Diefs wäre ein Mann, wie ich mir wünsche! Erhalten Sie mir Ihr gütiges Wohlwollen und schenken Sie meinem Programme eine freundliche Aufnahme. Mit der innigsten Hochachtung

Grimma d. 5. Nov. 1819.

Ew. Wohlgeboren
ganz ergebenster Diener
M. Weichert.

Doch es währte nicht lange, so sollte Weichert seinem Gönner mit Stolz von dem Erfolge seiner Neugestaltung des Grimmaer Schulwesens berichten können. Schon vor Jahresfrist schreibt er, wenige Tage, nachdem der von ihm entworfene bekannte neue Organisationsplan für die Grimmaer Landeschule⁶⁾ in Kraft getreten war, in gehobener Stimmung an Böttiger⁷⁾: 'Übrigens befinde ich mich wohl: mein Verhältnis zu den Collegen ist gut, zu den meisten sehr gut. Unter den Schülern herrscht Fleiß und Ordnung: die rüdigen Schafe merke ich aus. Die neue Ordnung der Dinge habe ich am

26. October Vormittags publicirt und von 1/9 — 1/4 12 Uhr reden und verlesen müssen. Von nun an sieht sich die Schule weder äußerlich noch innerlich mehr ähnlich.' Leider verlor Weichert damals zu seinem größten Schmerze in dem adligen Schulinspektor von Rackel, der am 11. October 1820 starb, den treuesten Förderer seiner Pläne.¹⁾ Wie aufrichtig er den Tod jenes Mannes betrauerte und wie hoch er dessen Verdienste schätzte, davon zeugen die Worte, die er ihm in seinem zweiten Grimmaer Briefe gewidmet hat: 'Überzeugt, daß Sie an dem großen Verluste, den unsere Schule durch des Inspector von Rackel Tod erlitten hat, warmen Antheil nehmen, erlaube ich mir Ihnen einige Exemplare des Gedichtes, das ich ihm zu Ehren unter vielen Geschäften fertigen mußte, zu übersenden. Den 26. October Abends feierte auf meine Veranstaltung die Schule sein Andenken; es war diefs der letzte Abend und die letzte Nacht, welche die Alumnus in dem alten Schulgebäude zubrachten: denn den 27. October früh ging der Coetus auf drei Wochen auseinander, um bei der Rückkehr ins neue interimistische Schulgebäude zu ziehen. Unter diesen Umständen ward der Actus sehr feierlich²⁾ und war zahlreich von Fremden besucht. Der alte, ehrwürdige Hörsaal war erleuchtet, und über dem Catheder befand sich folgender Transparent: L. E. de R. in einem Cypressenzweig mit dem Chronosticho darunter:

Rackelius non est — nostra testante
cohorte —

Moldano tristi qui fuit ante pater.

Ich habe viel verloren; indess ist es gut, daß er solange gelebt hat! Meinen Klagegesang beurtheilen Sie ja schonend!' Aus den Jahren, in denen Weichert an Sturzens Seite in Grimma wirkte, besitzen wir übrigens noch einen dritten Brief von ihm³⁾, der allerdings im Vergleich zu den beiden vorhergehenden nur untergeordnete Bedeutung hat. Immerhin lehrt er uns, wie viel beschäftigt Weichert fortgesetzt in Grimma war. Danach hatte er auch als Rektor adiunctus die in vieler Hinsicht störende und zeitraubende Wocheninspektion⁴⁾ zu ver-

¹⁾ Über ihren verhängnisvollen thätigen Anteil am Schulregimente vgl. den Grimmaer Schulbericht 1832 S. 29.

²⁾ Der 64jährige Konrektor Hochmuth wollte von Weicherts Neuerungen nichts wissen, ja er hetzte sogar geflissentlich gegen diesen selbst, vgl. Weicherts Commentatio I de Medea oestro percita S. 25. Doch wurde Weichert ihn erst im Jahre 1823 los.

³⁾ Einen Sextus erhielt Grimma erst im Jahre 1824, vgl. Rössler a. a. O. S. 113.

⁴⁾ Hom. II. XVII 514. XX 435. Od. I 267. 400. XVI 129, eine häufig wiederkehrende Lieblingswendung Weicherts.

⁵⁾ Carl August Rüdiger war seit dem Jahre 1817 Konrektor am Städtischen Gymnasium zu Freyberg i. S. 1820 wurde ihm das Rektorat der Schule übertragen, das er bis zum Jahre 1842 inne hatte. Vgl. Allg. Deutsche Biographie Bd. XXIX S. 468 f.

⁶⁾ Vgl. über denselben Rössler a. a. O. S. 193.

⁷⁾ In seinem zweiten Grimmaer Briefe vom 29 October 1820.

¹⁾ Vgl. den Grimmaer Schulbericht 1840 S. II und Weicherts Worte der Weihe S. 8.

²⁾ Vgl. auch Rössler a. a. O. S. 87.

³⁾ Vom 20. April 1821.

⁴⁾ Weichert bezeichnet dieselbe in seinen Worten der Weihe S. 18 als den schwierigsten und lästigsten Teil seines Amtes. Auch Weicherts Vorgänger Sturz klagt über die Beschwerden derselben wiederholentlich in

sehen und, was ein Mann wie Weichert besonders lästig empfinden mußte, an Sturzens Stelle im Namen der Schule die verschiedenlichsten Repräsentationspflichten zu übernehmen, so z. B. die Anfertigung eines lateinischen Begrüßungsgedichtes auf den neuen Konsistorialpräsidenten von Globig, obwohl derselbe ihm gänzlich unbekannt war. Nach diesem Briefe ruhte der Verkehr zwischen Weichert und Böttiger länger als drei Jahre. Wichtige Veränderungen, die Weichert zum Briefschreiben keine Zeit finden ließen, vollzogen sich unterdessen in Grimma. Einerseits sah sich der Vielgeplagte durch den bevorstehenden Rücktritt des Rektors Sturz genötigt, im Sommer des Jahres 1823 wiederum einen neuen Schulplan zu entwerfen, andererseits aber brachte die an und für sich hocherfreuliche Vergrößerung der Grimmaer Anstalt¹⁾ für ihren Leiter eine beträchtlich gesteigerte Arbeitslast mit sich. Von seiner Beförderung zum Rektor versprach sich Weichert ruhigere Zeiten, und diese wären ihm wohl auch beschieden gewesen, wenn er nicht durch einen schweren Unfall, der ihm im Herbst des Jahres 1823 zustieß, seine

seinen Briefen an Böttiger, so in dem Briefe vom 1. Juni 1807 (Nachlaß Bd. CLXXXXVII Nr. 118: 'Wenn nur mit meinem Amte nicht die wöchentliche Inspection in der Schule verbunden wäre, daß ich nicht jährlich zehn Wochen im literarischen Fache ganz unthätig sein müßte. Der Rector einer Fürstenschule hat ohnedieß schon die meiste Arbeit', desgleichen in dem Briefe vom 13. März 1812 (ebd. Nr. 119): 'Das Rectorat der hiesigen königlichen Landesschule ... wird mir durch die Inspection in der Schule gar sehr verleidet, weil ich nach jeder Inspectionswoche eine sehr merkliche Abspannung fühle, indem es nichts Geringes ist, die Inspection so zu halten, wie es die Pflicht gebietet', und gleich darauf in dem Briefe vom 21. März 1812 (ebd. Nr. 120): 'Am schlimmsten und auch für meine Gesundheit am gefährlichsten ist die Inspection in den Wintermonaten. Diese sind nun bald wieder überstanden. Im Sommer muß man viel in der Schule von den Wäzen leiden und kann die ganze Woche nur wenige Stunden schlafen; und doch soll man den ganzen Tag vigiliren. Aber vielleicht kann diesem Übel künftig abgeholfen werden. Dann kann man sich doch im Sommer wieder etwas erholen.'

¹⁾ Vier neue Lehrer, Wunder, Jahn, Hoffmann und Käufer, zählte die Grimmaer Schule im Frühling des Jahres 1824, und ebenso hatte sich die Zahl der Schüler damals bedeutend vermehrt, vgl. Weicherts Worte der Weihe S. 9 und den Grimmaer Schulbericht 1835 S. IV.

Spannkraft und Leistungsfähigkeit zeitweise wenigstens eingebüßt hätte. Seitdem litt er an hochgradiger Hypochondrie, die durch die schlechte materielle Lage seines Rektorates noch gesteigert wurde und ihm 1824 bereits den Gedanken nahelegte, der Schullaufbahn so schnell als möglich ein Ende zu machen und von neuem den akademischen Beruf zu ergreifen. Aus dieser Stimmung heraus ist sein vierter Grimmaer Brief vom 30. Mai 1824 geschrieben, der folgendermaßen lautet:

Wohlgeborner Herr,
Hochgeehrtester Herr Hofrath,
Ew. Wohlgeboren erlauben mir, daß ich nach einem langen Zeitraum bei Ihnen das Andenken an mich erneuern und mich Ihrem Wohlwollen empfehlen darf. Der Sommer des verflossenen Jahres war für mich der mühevollste, den ich je durchlebt habe, indem der neue Schulplan, den ich zu entwerfen hatte, mich den Wissenschaften und Freunden entzog, an die zu schreiben mir es an Zeit und Ruhe gebrach. Daher überließ ich gern dem Professor Sturz seinen Schwanengesang in dem Schulprogramme über die Particeln *et* und *et*¹⁾ anzustimmen. Ich vollendete glücklich und mit dem Beifalle meiner hohen Vorgesetzten jenes schwierige Werk und hoffte nun den Winter darauf erholen zu können. Doch Gott hatte es anders beschlossen; am 25. October, wo ich von früh 3 Uhr an gearbeitet und von 9—12 Uhr den Schülern die neue Ordnung der Dinge bekannt gemacht und sie darauf lociret hatte, ritt ich Nachmittags zu meiner Erholung aus, stürzte, weil ich ermüdet und voller Gedanken ritt, und ward entseelt und verstümmelt gegen Abend nach Hause getragen. Fast drei Wochen sind vergangen, ehe ich zur völligen Besinnung meiner selbst kam, und jetzt im achten Monat fühle ich immer noch eine gewisse Nervenschwäche, besonders wenn ich mehr Stunden geessen und gearbeitet habe, was ich in meinem Amte nicht vermeiden kann. Doch verdanke ich bei meiner langsamen Genesung der mit Unrecht, wie ich glaube, verrufenen Homöopathie mehr, als der Allopathie. Meine Amtsgeschäfte aber haben sich durch die Erweiterung der Schule dergestalt vermehrt, daß mir wenig Zeit zu wissenschaftlichen Arbeiten bleibt. Gleichwohl stehe ich, seit ich an Sturzens Stelle

¹⁾ Der genaue Titel dieser letzten Sturzschens Abhandlung lautet: *De adverbii Graecorum in et et exeuntibus.*

gerückt bin, dem Gehalte nach um 200 Thlr. schlechter als wie ich Rector adjunctus war ¹⁾ und 100 Thlr. als der Professor IV. in Meissen! Hätte man mich doch dort gelassen! Dort konnte ich ruhig den Wissenschaften leben! Um Gleichstellung des Gehaltes mit meinem früheren zu bitten, dazu bin ich nicht sowohl zu stolz als zu bescheiden, auch mag ich mich nicht binden, da ich, kinderlos und im Besitze einer lieben, sehr wirthschaftlichen Gattin, nicht nach besserer Einnahme, sondern nach Mufse mich sehne, wenn schon ein besserer Gehalt mir es möglich machte, einen Schreiber zu halten, der mir die überhäufte Correspondenz erleichtern könnte, die mich im vorigen Jahre nur allein etliche 80 Thlr. Porto gekostet: und ich bekomme dafür aus dem Schulamte 12 Thlr. jährlich. ²⁾ Mein Sinn — doch haec inter nos! — steht nach einer academischen Stelle in Preußen, und ich hoffe diesen sehnlichen Wunsch, so Gott will, zu erreichen durch Freunde, die ich in Berlin, Breslau, Bonn und Halle habe; sonst möchte ich bald als Opfer meiner Thätigkeit in meinem 36. Jahre ins Grab sinken und dem edlen Ferber ³⁾ und Rackel folgen. Nach Leipzig mag ich nicht, ohne damit sagen zu wollen: ingrata patria ne ossa quidem habeto. ⁴⁾ Ich bilde mir ohne Anmaßung ein, dafs ich dem Vaterlande die schuldigen *Θεσπύγια* gezahlt habe; ich weifs, was ich hier gearbeitet und ertragen habe und noch arbeiten und ertragen mufs, wenn schon einige alte morsche Zweige vom Baum des Schulcollegii abgefallen sind und ich an Käufer, Wunder, Jahn und Hoffmann tüchtige und treffliche Mitarbeiter bekommen, so habe ich doch noch bei dem einen mit Ignoranz, bei dem andern mit heimtückischer Bosheit und bei dem dritten mit Faulheit und Anmaßung zu kämpfen. ⁵⁾ Ich weifs wohl, auch auf der Universität giebt es Kampf, doch kann man dort eher sich zu-

rückziehen eingedenk jenes Spruchs: qui bene latuit, bene vixit. ¹⁾ Verzeihen Sie, Verehrtester, mir meine Herzensergießungen, durch die ich so weitläufig und Ihnen so lästig geworden. Ich lege einige Erzeugnisse meines Fleißes bei, die nicht mein eigener Trieb, sondern mein Amt hervor gebracht und die mir eigentlich alle drei ²⁾ durch ganz unwissenschaftliche Dinge und die beiden letztern durch Kränklichkeit und Schwäche im Kopfe sehr sauer geworden sind. In dem Programme de Titio Septimio S. 15 werden Sie eine kurze Schilderung meines Unglücks lesen. Ich empfehle Ihnen alles zu nachsichtsvoller Beurtheilung, so wie mich Ihrem fernern gütigen Wohlwollen und bleibe Zeitlebens

Grimma d. 30. May 1824

Ihr
aufrichtiger Verehrer
Weichert.

Im Herbste des Jahres 1824 war es mit Weicherts Unpäßlichkeit, die ihm die Lust zu jeder gröfseren Arbeit raubte, und mit seiner galligen Laune, die ihn gegen alles verbitterte und verstimmte, nur wenig besser geworden. Zwar machte es ihm Freude, seine einst in Meissen begonnenen antiquarischen Forschungen zur *Medea* ³⁾ jetzt fortsetzen und zu Papier bringen zu können, aber unwillkürlich wurde durch diese Arbeit auch seine geheime Sehnsucht nach der friedlichen Mufse, die ihn einst in Meissen so beglückt hatte, von neuem in ihm geweckt. So klingt sein fünfter Grimmaer Brief vom 27. September 1824 recht wehmüthig und verzagt:

Wohlgeborner Herr,

Innig verehrtester Herr Hofrath,

Nur einige Zeilen kann und will ich dem Programm beifügen, das ich Ihnen mit bangem Herzen ehrerbietig und dankbar zusende. Sie, verehrtester Gönner und Lehrer — denn so mufs ich Sie nennen, auch wenn ich nicht auf den Bänken vor Ihnen im Hörsale gesessen — tragen die Schuld, dafs ich mich, von Ihnen ermutigt und veranlafst, auf ein Gebiet gewagt habe, das ich vielleicht durch diesen Schritt entweiht habe! — Noch kränklich und verstimmt kehrte ich einmal zu den Studien zurück, die ich in der glücklichen Mufse, welche ich in Meissen hatte, betreiben

¹⁾ Über Weicherts Bezüge als Rector adjunctus vgl. Rösler a. a. O. S. 164 Anm. 124.

²⁾ Vgl. Rösler a. a. O. S. 117.

³⁾ Freiherr von Ferber war von 1810 bis 1821 Oberkonsistorialpräsident. Auf sein Betreiben wurde Weichert seiner Zeit Rector adjunctus von Grimma, vgl. den Grimmaer Schulbericht 1835 S. VII.

⁴⁾ Weichert variiert hier die bekannte Grabinschrift des älteren Scipio 'Ingrata patria ne ossa quidem mea habes', vgl. Valerius Maximus V 3, 26.

⁵⁾ Diese wenig schmeichelhafte Charakteristik bezieht sich auf die im Amte verbliebenen alten Kollegen Grässe, Hartmann und Töpfer.

¹⁾ Ov. Trist. III 4, 25.

²⁾ Seine Worte der Weihe, sein Programm De Titio und seine Epistola ad Sturzum et Käuferum dürften die drei Arbeiten gewesen sein.

³⁾ Vgl. S. 63.

und wozu ich mir so oft Nahrung und Ermunterung bei Ihnen in Dresden holen konnte: O mihi praeteritos referat¹⁾ etc. Mein Programm riecht mehr nach dem Philologen, als dem genialen Antiquar. Aber wie kann dies bei mir anders kommen, der ich hier mehr und öfterer mit alten Bettweibern²⁾, als mit den Museis und Gratias zu thun habe? Wie ich als kinderloser, obendrein oft muthloser Mensch, mich mit meinen Hunden zum Zeitvertreiber und zur Vertreibung der Hypochondrie in der Stube herumjage, so ist diefs auch unvermerkt in dem Programm geschehen! Doch genug.

Insigen, herzlichen Dank, edler Mann, für das, was Sie für mich bei dem Herrn Oberhofrath von Ende³⁾ gethan haben! Er hat mich sehr eingenommen; wir sprachen viel von Ihnen, da auch er Sie ungemein ehrt und schätzt. Nächsten Freytag den 1. October wird er eingewiesen. Den Tag darauf will ich, weil es sehr nöthig ist, eine kleine Reise antreten. Sonntags den 3. October komme ich nach Dresden. Kann und darf ich Ihnen da meinen Besuch machen? Ich wünsche diefs von Herzen, weil ich bei Ihnen Erheiterung, Muth und Stärkung finde.

Ich leide immer noch, bald mehr bald weniger, an den Folgen des unglücklichen Sturzes, ohngeachtet es im October ein Jahr wird, dafs das Unglück mich traf. Arbeiten des Geistes fallen mir schwer, und sind sie vollendet, so mißfallen sie mir im höchsten Grade. So das lateinische Gedicht, was ich diesen Morgen auf des Herrn von Ende Installation, im Namen der Schule, habe fertigen müssen. Indem ich es wieder durchlese, kommt mirs vor, als hätte ich wieder einen Sturz von einem Pferde, nemlich von dem Musengaul dem Pegasus erlitten. Doch Gott sei Dank! ich bin noch bei Sinnen, die ich im vorigen Jahre verloren, und fühle noch, wie glücklich ich bin, dafs ich an Ihnen einen Gönner und Freund habe. Vielleicht wäre mir geholfen, wenn ich einmal einen Monat lang amt- und geschäftlos unter guten und frohen Menschen leben könnte. Doch auch diefs sind Vota, irrita vota! Gott führe mich nur wenigstens glücklich nach Dresden und gebe, dafs ich auch Sie, verehrter Gönner, gesund und heiter finde. Ganz

Grimma d. 27. Sept. 1824 der Ihrige
Calamo fugitivo! Weichert.

Erst nachdem Weichert in Karlsbad sich einer Kur unterzogen hatte, trat in seinem Befinden eine wesentliche Besserung ein. Wir entnehmen dies seinem sechsten Grimmaer Briefe vom 30. September 1825, in welchem er dem Freunde den wohlthätigen Einfluss, den der Karlsbader Aufenthalt auf seine Gesundheit gehabt, dankbar rühmt mit den Worten: 'Die Karlsbader Heilquellen segne ich ob ihrer Wirkungen, die sie, gegen meine Erwartung, gehabt. Ich bin jetzt um vieles gesünder, kräftiger und heiterer, als vorher. Im nächsten Jahre besuche ich sie noch einmal!' Die gelehrte Abhandlung, welche den Brief begleitete, betraf den lateinischen Dichter Calvus. Wie Weichert schreibt, hatte er sich gerade diesen Stoff zur Bearbeitung ausersehen, theils weil die Poetae Latini zu seinen besonderen Lieblingen gehörten, theils weil er bei der Kürze der Zeit, die ihm dieses Mal für die Abfassung des Schulprogramms zu Gebote stand, notwendig eine Arbeit wählen mußte, die ihn bereits früher einmal beschäftigt hatte. In Anbetracht der schnellen Ausarbeitung glaubt er übrigens von seiten Böttigers auf eine milde Kritik des Werkes rechnen zu dürfen: 'Ich empfehle es Ihrer nachsichtvollen Beurtheilung. Diese würden Sie mir gewifs schenken, wenn Sie nur einmal, acht Tage lang, mein Verhältnifs beobachteten und sehen könnten, wie störend dasselbe ist. Nur im Fluge muß ich die Augenblicke zu wissenschaftlichen Arbeiten erhaschen.' Mit dem Jahre 1825 trat in dem Briefwechsel zwischen Weichert und Böttiger wiederum eine lange Pause ein. Erst die Übergriffe, die sich der damalige Schulamtmann von Grimma, Julius Leopold Köderitz, der von Amte wegen seit dem Jahre 1829 in disciplinellen wie in unterrichtlichen Fragen ein gewichtiges Wort mitzureden hatte⁴⁾, Weichert als Rektor gegenüber erlaubte, veranlaßten diesen, sich 1830 in seiner Bedrängnis nochmals brieflich an Böttiger zu wenden. Der bereits im Jahre 1824 von Weichert gefaßte Entschluß, sein Rektoramt mit einer Universitätsprofessur zu vertauschen⁵⁾, stand jetzt unabänderlich fest. Von der freundlichen Aufnahme, die seine eben vollendeten Poetarum Latinorum reliquiae, wie er hoffte, in gelehrten Kreisen finden

¹⁾ Verg. Aen. VIII 596.

²⁾ Über die Bettweiber Rösler a. a. O. S. 123.

³⁾ Herr von Ende übernahm als Nachfolger des Herrn von Gerfsdorf am 1. Oktober

1824 die Schulinspektion von Grimma, vgl. den Grimmaer Schulbericht 1848 S. 44.

⁴⁾ Rösler a. a. O. S. 124. Vgl. auch den Grimmaer Schulbericht 1836 S. 1.

⁵⁾ Siehe S. 125.

würden, und von der Fürsprache des sächsischen Staatsministers von Nostitz und des Geheimrats von Carlowitz, denen er dieses neueste Werk gewidmet hatte, versprach er sich gutes Gelingen seines für ihn unabweisbar gewordenen Vorhabens. Er rechtfertigt dasselbe Böttiger gegenüber in seinem siebenten Grimmaer Briefe vom 4. Juni 1830 mit den Worten: 'Meine amtlichen Verhältnisse — nicht mit Collegen und Schülern! — haben sich seit einigen Jahren so gestaltet, daß ich um meine Entlassung nachsuchen muß, wenn ich nicht meine Gesundheit und mein Leben, oder, was mir noch mehr gilt, meine Ehre als Rector einbüßen will. Unter gegenwärtigen Umständen können nicht noch drei Jahre vergehen, so sinkt die hiesige Schule me rectore ohne meine Schuld, wie das Vaterland weiß, da ich das Moldanum seit meiner Anstellung nicht heruntergebracht habe. Ich bin 42 Jahre alt, bin kinderlos und nicht ohne Vermögen. Mein Sinn steht nach dem academischen Leben: Leipzig oder Halle ist der Ort, wo ich mit meinen lieben Wittenberger Freunden mich verbinden und einen neuen Cursum vitae anfangen will, der mehr litterarische Früchte, hoffe ich, bringen soll, als mein bisheriger, sehr staubiger Lebenslauf. Ich verlange vom hohen Kirchen-Rath und den Herren Geheimrathen nichts als eine ehrenvolle Entlassung und das Zeugnis, daß ich als Schulmann an drey Schulen 22 Jahre dem Vaterlande treu und nützlich gedient habe. Darum liegt mir so besonders viel an dem Wohlwollen des Herrn Ministers von Nostitz. Daß dieser Entschluß keine Geburt des Augenblicks, noch weniger einer hypochondrischen Stimmung, sondern einer langen reiflichen Überlegung sey, weiß der Herr Oberhofrath von Ende.' Noch deutlicher spricht er sich in einem weiteren letzten Briefe vom 4. September 1830 aus. Danach hatte der Oberhofprediger von Ammon, als er von Weicherts Entschluß gehört, den Versuch gemacht, diesen von seinem, wie er glaubte, voreilig gefassten Vorsatze abzubringen. Doch läßt der letztgenannte Brief keinen Zweifel, daß Weichert Grimma damals um jeden Preis zu verlassen wünschte. Es heißt dort: 'Von Herrn Oberhofprediger von Ammon habe ich auf Uebersendung meines Buches¹⁾ ein höchst wohlwollendes Schreiben erhalten. In Bezug auf meinen Entschluß, den er wahrscheinlich von Ihnen

erfahren, ertheilt er mir sehr weise Winke, macht er mir gegründete Vorstellungen, irrt sich aber, wenn er glaubt, daß Neckereien mich zu jenem Entschlusse gebracht hätten. Nein, nicht Neckereien, sondern Despotismus von der einen und geheime Polizei von der andern Seite verbittern mir nicht nur mein Leben, sondern machen, daß ich ohne Erfolg in meinem Berufe arbeite! Ich stehe gewissermaßen jetzt unter dem Schulamtmann nicht bloß in disciplinellen, sondern auch in doctrinellen Schulangelegenheiten. Dieser Mann ohne gelehrte Bildung, dabei verschlossen, heimtückisch und stolz, welcher vor zwei Jahren beim Collegio nachsuchte, daß in der Synode der Vortrag mir genommen und ihm ertheilt werde, ist der Pflegherr des Herrn Vicepräsidenten von Fischer¹⁾, der noch keinen meiner Briefe, die ich seit von Globigs Austritt an ihn schreiben mußte, einer Antwort gewürdigt hat, der sich in Schulsachen nicht an mich, als den Rector, sondern an den Schulamtmann wendet u. s. w. Sapienti sat! So habe ich weder in Dresden, noch weniger in Leipzig einen Anhaltspunkt. Der Amtmann regiert jetzt die Schule, nicht ich; ich gebe bloß Stunden und führe, unter des Amtmanns Oberaufsicht, eine untergeordnete Aufsicht über die Schüler. Verfahre ich nun nicht recht nach jenes Iustitarius Ansicht, so wird es nach Dresden oder Leipzig geschrieben. Da ich nun pädagogische Maßregeln von polizeilichen unterscheide, so können Sie sich leicht denken, wie oft ich anstose und Mißfallen erzeuge. Ein ganzes Buch könnte ich schreiben, wollte ich Specialia aufführen! Geht dies noch lange so fort, wird mein pädagogisches Wirken noch lange so gehindert, so werden Sie bald von Grimma Dinge hören, wie St. Afra nicht aufweisen kann. Und diesen Ruin der Schule mag ich nicht erleben. Mein Entschluß steht unter diesen Umständen noch fest, doch ist er seit Erscheinen meines Buches, das mir in Berlin viele Gönner erworben hat, dahin abgeändert, daß ich im Auslande einen neuen Wirkungskreis suche. Mich schmerzt es zwar, das schöne Moldanum, das unter meinen Augen neu erstanden ist, zu verlassen; allein mein Anehen, mein Einfluß auf die Schüler fängt an zu sinken, da man mir so oft entgegenwirkt, da man mich von Dingen, die mir als Rector und als Mitglied der Schulinspection entweder allein oder teilweise zukommen, ausschließt, mich

¹⁾ Gemeint sind die *Poetorum Latinorum reliquiae*.

¹⁾ Sein voller Name war: Hans Ludwig Valerian von Fischer.

gar nicht fragt, und die Schüler gewahren, daß ich als Rector nicht mehr freie Hand habe. Ihnen, als Portenser, brauche ich nicht zu sagen, was dies für Folgen haben wird. Wahrscheinlich sollen bald Polizeisoldaten allhier angestellt werden! Werden diese nicht fertig, so ist ja Militär im Lande. Gestern Abend wurde ja auch nach Leipzig ein Commando Husaren von hier abgeholt, um die dasige Polizei zu unterstützen. Doch ich beendige meine Litanei: die Zeit ist Ihnen kostbar. Verzeihen Sie mir, innigst-verehrtester Gönner und Freund! Und ich bitte, nehmen Sie sich meiner an! Wann wird denn ein Oberconsistorialpräsident ernannt werden? Seit einigen Tagen heißt es hier, daß der Herr von Fischer des Herrn von Ende, der nach Frankfurt a. Main gehe, Nachfolger werde. Wird er zugleich Schulinspector, so bin ich verloren, so lange dessen Pflegesohn Amtmann bleibt. Doch — non, si male nunc, et olim sic erit! ¹⁾ Nicht umsonst tröstete sich Weichert mit jenem Horazischen Aussprüche. Zu seiner Genugthuung wurde der von ihm gefürchtete Herr von Fischer nicht Herrn von Endes Nachfolger, als dieser im Oktober 1830 das Amt eines adligen Schulinspektors von Grimma niederlegte ²⁾, und so entschloß sich auch Weichert, auf dringendes Zureden des Herrn von Ende ³⁾, sein Grimmaer Rektorat weiterzuführen, von dem er erst mit Ende des Jahres 1842 zurücktreten sollte.

Weichertsche Briefe aus diesen letzten zwölf Jahren sind leider nicht vorhanden, was gewiß jeder mit mir lebhaft bedauern wird, der aus dem (gesagten) die Überzeugung gewonnen hat, wie viele interessante Einzelheiten uns gerade durch die erhaltenen zwanzig Briefe aus dem Leben eines Mannes bekannt geworden sind, dessen Name in den Annalen von Grimma alle Zeit bewundernd genannt werden wird!

¹⁾ Horat. Carm. II 10, 17.

²⁾ Mit dem Jahre 1830 wurde das Amt eines adligen Schulinspektors für immer aufgehoben. Röföler a. a. O. S. 131.

³⁾ Röföler a. a. O. S. 165.

OTTO FIKBGER.

K. NERGER, DR. K. KRAUSE'S DEUTSCHE GRAMMATIK FÜR AUSLÄNDER JEDER NATIONALITÄT. FÜNFTE AUFLAGE. — K. NERGER, AUSZUG FÜR SCHÜLER, NACH DER FÜNFTEN AUFLAGE BEARBEITET. Rostock, W. Werther 1898.

Das erste Buch ist schon seit drei Jahrzehnten eingebürgert, und es ist kein Zweifel daran, daß es sich als ein brauchbares Lehrbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache wie beim fortdauernden Studium derselben bewährt hat. Auf die fünfte Auflage soll deshalb besonders hingewiesen werden, weil der Auszug für Schüler in Zusammenhang mit derselben neu hinzugekommen ist: dieser wird für Deutsch lernende Ausländer, soweit sie nur praktische Zwecke verfolgen, völlig genügen, und er kann Amtsgenossen, die in die Lage kommen, Ausländer zu unterrichten, aufs wärmste empfohlen werden.

Der Auszug ist natürlich ganz nach den Grundsätzen der größeren Grammatik geschrieben: die Bücher sollen für Ausländer ohne Rücksicht auf eine bestimmte Nationalität brauchbar sein. Deshalb sind alle Regeln und Erklärungen zwar in deutscher Sprache gegeben, aber mit lateinischen Buchstaben geschrieben, die ja allen germanischen und romanischen Sprachen gemeinsam und geläufig sind; dagegen ist das zu lernende deutsche Sprachmaterial selbst in deutschen Buchstaben gedruckt, so daß der Schüler die Schwierigkeiten der deutschen Schrift leichter überwindet.

Folgende Besserungen und Ergänzungen sind für eine spätere Auflage erforderlich: unter 'Interpunktion' berücksichtigen 4. b. beide Bücher nicht, daß auch Hauptsätze durch Komma getrennt werden; — 4. c. 2. hat die Grammatik die zu weit gefasste Regel, das Komma diene zur Abgrenzung 'eines nachgestellten adjektivischen Attributes': man denke an 'Sag' an, mein Ritter wert! 'Und küßte sie an den Mund so bleich!' — Die Regel über die Verkürzung der Substantivsätze der Aussage zu Infinitiven — wie ich beobachtet habe, eine Achillesferse vieler Grammatiken! — ist in beiden Büchern (§ 272 oder 249) ganz unzureichend gefaßt; es genüge hier, kurz auf das Lehrbuch der deutschen Sprache von Heyse-Lyon S. 436 zu verweisen. PAUL VOGEL.

LEIBNIZ ALS PÄDAGOG

Eine quellenmäßige und systematische Darstellung

VON ANTON KRÖGER

(Fortsetzung)

a) Die Kinderschulen

Den Kinderschulen fällt die doppelte Aufgabe der Erziehung zu: sie sollen die Kinder zur Tugend sowohl wie zur Kunst und Wissenschaft anleiten. Leibniz subsumiert die Ziele der Schule unter drei Gesichtspunkte. Er verlangt 1) sittliche Bildung und Religiosität (Tugendschule), 2) Unterricht in Sprachen und Wissenschaften (Sprachschule), 3) Unterweisung im Zeichnen, Schnitzen und in körperlichen Übungen (Kunstschule). Die Schulen sollen also Tugend-, Sprach- und Kunstschulen sein: 'Tugendschulen, dafs die Kinder zur Gottesfurcht, Güthe, Gehorsam, Erbarkeit bei Zeiten gewöhnet würden; — Sprachschulen, dafs die so Handwercksleute und dergl. bleiben sollen, im slawonischen¹⁾, die zur Kaufmannschaft gewidmet auch in latein und teutsch; die gelehrt werden sollen dabey in Etwas griechisch, auch wohl französich und welsch, die geistlichen daneben insonderheit im Hebräischen, endtlich die Hauptgelehrt seyn und zu hohen geistlichen und weltlichen Ämtern gelangen sollen in vollkommener Kundtschaft der griechischen Sprach und einigermaßen im arabischen geübet werden sollen, der Tolmetscher oder interpretum zu geschweigen. Die Kinderschulen sollen wie gedacht neben den Tugend- und Sprach- auch Kunstschulen seyn, darinn die Kinder den Grund der Künste und Wissenschaften lernen. Kunstschulen sollen solche Schulen zugleich seyn, damit die Kinder darin lernen einen catechismum, als auszugs aus der heiligen Schrift, dann ferner etwas von der logica oder Schlufskunst, Musik, Rechnen, Zeichnen, theils auch Schnitzen, Drechseln, Feldmessen und Haushalters-sachen benebenst den Anfang vom Gebrauch der Waffen und der Reitkunst, alles nach eines jeden Natur und Neigung' (F. d. Careil VII S. 574 f.).

Leibniz verlangt also, dafs die Kinder schon früh nach ihrem künftigen Beruf vorgebildet werden, indem er aufser denjenigen Unterrichtsgegenständen, die von allen ohne Unterschied getrieben werden sollen, noch verschiedene andere in den Schulplan aufnimmt und die Pflege derselben denen überlassen

¹⁾ Diese Stelle bezieht sich lediglich auf die Verbesserung der Künste und Wissenschaften im russischen Reich und ist einer Denkschrift Leibnizens an den Zar entnommen.

wissen will, welche eine besondere Anlage oder Lust dazu verspüren. Nach den Berufszweigen, welche die Schüler später erwählen wollen oder sollen, ist der Unterricht zu trennen, damit niemand etwas Unnützes lerne. Als Minimum verlangt Leibniz von sämtlichen Kindern ohne Unterschied die Unterweisung in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen und in etwas Weltkunde (Klopp VI S. 224). Ein anderes Mal geht er allerdings in seinen Forderungen bedeutend weiter, indem er vorschreibt, es seien 'gewisse Elementa literarum pietatis, Arithmeticae, Geometriae, astronomiae, physicae, rei moralis et oeconomicae allen schülern ohne unterschied in teutscher sprach bezubringen, sie mögen die studia fortsetzen wollen, oder nicht' (Klopp X S. 440). Da die Kinder, welche ein Handwerk oder den Kaufmannsstand ergreifen wollen, spätestens mit dem vierzehnten Jahre aus der Schule zu entlassen sind (F. d. Careil VII S. 574 ff.), so sind die Anforderungen, die Leibniz an solche Knaben stellt, offenbar viel zu hoch gegriffen. Aus der eben angeführten Stelle geht noch hervor, daß die Schulen sowohl als Bildungsinstitute für die künftigen Handwerker und Kaufleute, wie zugleich als Vorschulen für die Universitäten und Akademien dienen sollen.

Als sehr geeignet für die Einrichtung von Kinderschulen hält Leibniz die Klöster, weil die Kinder in ihnen unter guter Aufsicht und strenger Disziplin stehen (F. d. Careil VII S. 576).

Was die Unterrichtsfächer angeht, welche in den Kinderschulen gelehrt werden sollen, so muß über dieselben hier noch eingehender gesprochen werden, da sich in den Schriften Leibnizens einige wichtige sie betreffende Gedanken zerstreut vorfinden. Diejenigen Lehrgegenstände, über welche Leibniz nicht ausführlicher berichtet hat, wie Religionslehre, Lesen, Schreiben und Rechnen, lasse ich unerwähnt.

α) Mathematik.¹⁾ Sie umfaßt vier Hauptteile, teilt sich in Geometrie ('die Analysis, die den andern allen das Licht anzündet'), Astronomie (darunter auch Geographie und Chronologie), Architektonik (civilis, militaris und nautica Architectura, pictura, statuaria und andere artes ornamentorum) und Mechanik (Mühl-, Kunst- und Handwerke, die Bewegung erfordern, und Manufakturen) (F. d. Careil VII S. 610).

Während seines Aufenthaltes in Paris hatte Leibniz viel mit geschickten Handwerkern und Mechanikern verkehrt, 'um ihnen feinere Handgriffe abzulauschen und sie später für sein Land nutzbar zu machen'. In dieser Zeit verbesserte er die von Pascal erfundene Rechenmaschine, welche nur Additionen und Subtraktionen auszuführen vermochte, derart, daß auch größere Multiplikationen und Divisionen, selbst das Ausziehen von Quadrat- und Kubikwurzeln mit ihr ermöglicht wurden. Auch beabsichtigte er eine 'lebendige Geometrie für die Schulen' zu konstruieren, d. h. ein Instrument, 'dadurch die

¹⁾ Der Unterricht in Mathematik und Musik war damals in den Schulen allmählich ganz abgekommen; statt dessen nahm das Latein fast alle Zeit und Kraft der Schüler in Anspruch.

ganze Geometrie, soweit sie im Leben gebraucht wird, auf einmal perficiert und ein Mittel gegeben werde, aller erdenklichen Linien und Figuren, sie mögen so krumm sein, als sie wollen, Inhalt, Additionen, Multiplikationen, auch Proportionen und Veränderungen in einander zu finden' (Le Viseur, *Leibnizens Beziehungen zur Pädagogik*. Progr. des Leibnizgymnasiums in Berlin. Ost. 1882 S. 12). Über die Art, wie er sich eine solche Maschine gedacht hat, ist leider nichts überliefert.

Der Nutzen, den das Studium der Mathematik bringt, wird von Leibniz sehr hoch angeschlagen. Nur von mathematischem Standpunkte aus ist das philosophische System völlig verständlich. Dem Studium der Logik und Philosophie muß daher das der Mathematik vorangehen (Erdmann S. 426; Gerhardt VII S. 524 u. 526). Überall dringt Leibniz auf mathematisches Studium, auf mathematische Behandlung. Selbst den Medizinern empfiehlt er, wenn sie ihre Wissenschaft heben wollen, die Mathematik in ihre Studien einzuschließen (Klopp X S. 438 f.). Auch seine Methodenlehre (so bemerkt Le Viseur S. 20) hat ihre Wurzel in seiner mathematischen Anschauungsweise; sie gipfelt in der Forderung, die Jugend zum Erfinden als der höchsten Blüte geistiger Leistungen heranzubilden; das Produzieren des Neuen sei das Entscheidende, alles Übrige, das Erlernen und Verarbeiten des alten Stoffs, sei nur ein Mittel für diesen Zweck. Wie in der Mathematik von der Lösung einfachster und winzigster Aufgaben bis zur Bewältigung der schwierigsten und wichtigsten Probleme die geistige Schulung fortschreiten müsse, so solle auch auf allen anderen Gebieten in selbstthätigem Schaffen der Geist von Jugend auf an Produktion, an Hervorbringung neuen Stoffs gewöhnt und dazu erzogen werden.

β) Physik. Sie umfaßt die Chemie und die drei Reiche der Natur (F. d. Careil VII S. 610). In einem Briefe an P. Bouvet lesen wir folgende Definition (Erdmann S. 146): 'Je comprends maintenant sous ce nom toutes les notices expérimentales des choses corporelles, dont on ne peut pas encore donner la raison par les principes géométriques ou mécaniques. Aussi ne les a-t-on point pu obtenir par la raison et a priori, mais seulement par l'expérience et la tradition.' Er versteht also unter Physik diejenigen Wissensgebiete, die wir jetzt allgemein unter dem Namen Naturwissenschaften zusammenfassen. Der wichtigste Zweig derselben ist die Medizin (Erdm. S. 146). Als letztes Ziel der 'Physique' wird bezeichnet 'la gloire de Dieu et le bonheur suprême des hommes' (ibid.).

An zahlreichen Stellen hebt Leibniz den großen Nutzen des Studiums der Naturwissenschaften hervor. 'Könnte die Frömmigkeit wohl eine gesündere Nahrung finden, als die Betrachtung der bewunderungswürdigen Werke der göttlichen Allmacht und Vorsehung, welche sich ebenso wohl in der Natur der erschaffenen Wesen, als in dem festen Gange der Weltgeschichte zu erkennen giebt?' (Dutens Bd. 5 S. 98 f.) 'Ich habe oft bemerkt, daß diejenigen, auf welche die Schönheiten der Natur keinen Eindruck machen, zugleich auch sehr wenig empfänglich sind für eine warme und innige Liebe Gottes' (F. d. Careil II S. 536). 'Es steht fest, daß wir niemanden lieben können, wenn uns dessen

Schönheit verdeckt bleibt, und daß wir jene Macht und Weisheit, welche die Schönheit der höchsten Intelligenz vor unseren Augen enthüllt, nicht besser erkennen können, als durch die Betrachtung ihrer glorreichen Werke' (Eméry, *Pensées de L. I S. 390*).

Das Studium der Naturwissenschaften bietet viel Anziehendes. 'Es giebt nichts Schöneres und Angenehmeres, als eine gründliche Kenntniss des Welt-systems zu besitzen' (Eméry, *Esprit de Leibniz II S. 367 f.*).

Wie bei allen Wissenschaften, so betrachtet auch hier der ideal denkende Leibniz als den höchsten Zweck des Studiums die Förderung der Ehre Gottes. Gott suchen, bewirken, daß er erkannt und geliebt werde, ist sein vorherrschender Gedanke. 'Der Zweck des Ganzen ist die Übung der sittlichen Tugenden zum öffentlichen Wohle oder, was dasselbe ist, zu Gottes Lob und Preis' (Eméry, *Pensées de L. I S. 401*). 'In den Naturwundern schaut man Gott durch die Sinne, während man ihn anderswo nur mit dem Verstande sieht' (F. d. Careil VII S. 536). Wir sollen 'alle schon gemachten und noch zu machenden Entdeckungen beziehen und hinlenken auf das Lob und die Ehre des höchsten Herrn der Welt und auf das Wachstum und Gedeihen der göttlichen Liebe' (Eméry, *Pensées de L. I S. 391*).

γ) Logik. Leibniz definiert die Logik folgendermaßen: 'Unter der Logik oder Denk-Kunst verstehe ich die Kunst, den Verstand zu gebrauchen, also nicht allein, was fürgestellt, zu beurtheilen, sondern auch, was verborgen ist, zu erfinden' (Erdm. S. 419). Leibniz selbst hatte schon im Alter von 13 Jahren Logik getrieben und, wie er eingesteht, viel Vergnügen an ihr gehabt (ibid. S. 420). Er legt ihr einen doppelten Zweck bei: 1) das Vorhandene richtig zu beurteilen, 2) Neues, Verborgenes zu erfinden (vgl. hierüber sein Schreiben an Gabriel Wagner über den Nutzen der Logik, Erdm. S. 418—426). Dem Studium der Logik muß vorhergehen das Studium der Mathematik und Geschichte ('Denn wie will der die Gedanken wohl ordnen, der noch wenig bedacht? Wenn man aber mit einem Vorrath guter Gedanken versehen, dann kann man sie mustern und abmessen, und mit Hülfe der darin sich zeigenden Ordnung desto besser auf etwas Neues kommen'. Erdm. S. 423 f.). Wie überall, so soll man auch in der Logik mit dem Leichtesten beginnen. Die Logik hat 'viel Schwebres und viel Leichtes in sich'. Den schwereren Teil soll man nur die vorgerücktere Jugend lehren, die bereits andere Studien mit Erfolg betrieben hat und sich den höheren Studien zu widmen gedenkt (Erdm. S. 424 f.). Für letztere ist die Logik unentbehrlich, da sie die wahren Grundlagen der Bildung vermittelt (S. 418—426); sie ist das vestibulum philosophiae (S. 65).¹⁾

Die Logik umfaßt zwei Teile, die Logica verbalis und realis. Der erste Teil handelt vom Gebrauch der Worte, der andere vom Zusammenhange der Gedanken ('unam de claro distincto et proprio verborum usu, seu de stilo philosophico, alteram de regendis cogitationibus' (Erdm. S. 65). Weiteres über den Nutzen der Logik s. Erdmann S. 418—426; Schreiben an Gabriel Wagner.

¹⁾ 'Logica nos docet, ut apte ad movendam mentem dicamus' (Erdm. S. 65).

δ) Sprachstudien. Die Anfangsgründe einer Sprache sollen weniger durch Regeln als empirisch, also durch den Gebrauch und die Übung gelernt werden. Für die Vorgerückteren kann die Grammatik zur Vervollkommnung und höheren Ausbildung dienen (Erdm. S. 424), indes soll man sie auch beim Anfangsunterricht nicht ganz außer acht lassen (ibid. S. 426; Hülsen S. 21). — Sehr zu empfehlen ist das Studium der alten Klassiker, weil in den toten Sprachen die alte Wissenschaft noch unverdorben erhalten ist (Gerhardt VII S. 70: 'Contra enim quae latine scribuntur, eandem post multa secula gratiam laudemque habebunt. Quemadmodum enim corpora extinctorum animalium pretiosa quaedam conditura omnibus temporum injuriis eximuntur, ita linguae quas vocant mortuas hoc saltem habent, quod non amplius corrumpuntur. Itaque bonos auctores legisse et in veteribus versatum esse oportet, quicunque solidam et duraturam doctrinae laudem quaerit'). Für das richtige Verständnis einer Sprache genügt nicht nur das Lesen von Büchern, sondern ist auch die Konversation erforderlich (Gerhardt VII S. 500: 'Mirum non est, si Isaacus Vossius linguas plerasque Europaeas parum apte enuntiabat, cum in iis sese parum exercuisset. Hoc saepe evenit eruditibus, qui plus in legendis libris variarum linguarum, quam caedendis sermonibus versantur').

In Bodemanns Katalog Die Leibniz-Handschriften ist unter Philologie Vol. I 1 eine noch nicht gedruckte Schrift erwähnt, welche sich auf das Studium der Sprachen bezieht (De docendis linguis).

ε) Muttersprache. Ein überaus großes Gewicht legt Leibniz auf die Pflege derselben; hiervon soll bei der Besprechung seiner Verdienste um die deutsche Sprache, die ein eigenes Kapitel erfordert, die Rede sein.

ζ) Geschichte und Poesie. Ihr Hauptzweck besteht darin, 'd'enseigner la prudence et la vertu par des exemples, et puis de montrer le vice d'une manière qui en donne de l'aversion, et qui porte ou serve à l'éviter' (Erdm. S. 548). Die Geschichte gewährt uns die Befriedigung der Kenntnis der einzelnen Dinge, giebt nützliche Vorschriften für das Leben, lehrt den Ursprung der Gegenwart aus der Vergangenheit, weil man alles am sichersten aus seinen Ursachen verstehen lernt, und feuert die Menschen zu rühmlichen Thaten an, so daß, wie sie ihrerseits an den Beispielen der Alten sich erbauen, sie selbst wieder ihren Nachkommen zum Vorbild dienen (Dutens 4, 2 S. 53). Außerdem soll die Geschichte die Wahrheit der christlichen Religion beweisen (Feller, Otium Hanoveranum S. 147: 'Historiae ipsius praeter delectationem utilitas nulla est, quam ut religionis Christianae veritas demonstretur, quod aliter quam per historias fieri non potest'). — Im übrigen soll man von der Geschichte nur das Instruktive auswählen und der Jugend nicht alle Intriguen der Vorfahren einprägen (ibid. S. 29).

η) Literaturgeschichte. Sie ist sehr fruchtbringend für das ganze Studium, da sie die in jeder Wissenschaft gemachten Fortschritte uns vorführt; sie zeigt die ratio inveniendi und giebt die Quellen an, aus denen eine wahre und solide Kenntnis geschöpft werden kann (Feller, O. H. S. 74).

Soll der Unterricht in den Kinderschulen ersprießlich und fruchtbringend

sein, so muß der Lehrer bei demselben gewisse Grundsätze befolgen. Als solche Unterrichtsgrundsätze finden sich in Leibnizens Schriften hauptsächlich folgende:

1) Mit dem Leichtesten soll man beginnen (Erdm. S. 424 und Gerhardt VII S. 524: 'Man fängt billig vom leichtesten an und spahret das schwere, bifs andere Wissenschaften begriffen').

2) Für den ersten Unterricht werden Anschauungsmittel empfohlen (Orbis pictus des Comenius, vielleicht auch Leibnizens Atlas universalis); hierüber s. Nova meth. § 40 oder Hülsen S. 8; F. d. Careil VII S. 477; Hülsen S. 21 f.

3) Bevor man die Jugend mit der Logik, Philosophie und Poetik beginnen läßt, soll man sie zuvor auf die realen Wissenschaften führen. Als solche werden bezeichnet hauptsächlich Mathematik und Physik, ferner neuere Sprachen, Geschichte, Geographie, 'moralia et civilia studia' (Erdm. S. 426 und Gerhardt VII S. 526; F. d. Careil VII S. 48 ff. und Klopp I S. 121 ff.; F. d. Careil VII S. 610; Nova meth. § 40 f. und Hülsen S. 8). Überhaupt soll man bei der Erziehung der Prinzen wie der gewöhnlichen jungen Leute auf die sciences réelles mehr Gewicht legen, statt bloß an die Humanités und die Klassiker zu denken; Geschichte, Altertümer und Sprachen sollen allerdings nicht dabei vernachlässigt werden. Im Kriegswesen z. B. haben die sciences réelles nicht viel weniger Einfluß als die Disziplin, Übung und Verproviantierung; ja selbst die christliche Mission würde von der Verbindung mit ihnen großen Vorteil ziehen (Dutens V S. 175 ff.).¹⁾

4) Gedächtnis und Urteilskraft sind zu üben; doch soll man nicht allzuviel wörtlich auswendig lernen lassen (Klopp X S. 439).

5) Auf die richtige Verteilung der Studien und die Erholung ist das nötige Gewicht zu legen. So heißt es bei Erdmann S. 72: 'Utile autem erit hunc observare in studiis modum, ut paucas horas iis studiis demus, quae imaginationem exercent, paucissimas illis, quae solo intellectu percipiuntur, reliquum tempus vitae et relaxandis sensibus et corporis exercitiis et animi quieti demus; tantum enim abest, ut ingenium nostrum nimio studio perpoliatur, ut contra ab eo obtundatur' (s. auch Gerhardt VII S. 90 ff.).²⁾

b) Die Erziehung eines Fürsten

Für einen Fürstensohn giebt Leibniz besondere Erziehungsvorschriften; dieselben sind enthalten in seinem wichtigen Aufsatz: *Projet de l'éducation*

¹⁾ In Bezug auf den Realismus berührt Leibniz sich ganz mit Comenius. Ähnlich wie dieser in seinem *Orbis pictus* hielt auch Leibniz eine encyklopädisch zusammenfassende und durch Bilder belebte Darstellung des Wissenswürdigsten für sehr wünschenswert und eine alsbaldige Verbindung des Sprachenlernens mit der Einprägung von nützlichem Stoff für sehr passend (Dutens V S. 181: 'Comenio prorsus assentior, januam linguarum et encyclopaediam debere esse idem'). Auch Comenius verlangt die Unterweisung in Realien, wie Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik u. s. w.

²⁾ Leibniz wünscht also, wie Comenius, einen dem Seelenleben mehr entsprechenden Unterricht.

d'un prince. Nur ein Teil dieser Schrift ist abgedruckt in Boehmers Magazin für das Kirchenrecht, erster Band S. 177—196; das Wichtigste aus demselben ist von Hülsen übersetzt (Charlottenburger Progr. 1874 S. 17—24). Das Ziel dieser Schrift geht darauf hinaus, einen Fürsten zu bilden, welcher ebenso sehr in Wissenschaft und Verdienst über seinen Unterthanen steht, wie er sie an Würde und Ansehen überragt; die Erreichung dieses Zieles sei eine Forderung der Vernunft (Hülsen S. 18). Man verliert zu viel Zeit mit Kleinigkeiten; würde diese Zeit nützlich angewendet, so würde das Fürstenkind schon spielend zu einem wirklichen Schatz von Kenntnissen gelangen (ibid. S. 19): 'Was man mit Vergnügen und aus Gründen lernt, entschwindet nicht so leicht dem Gedächtnis' (ibid.). Da das zarteste Kindesalter zugleich das allerbiegsamste ist, so muß besonders darauf acht gegeben werden, daß das Kind gute Eindrücke empfangt; es darf nicht furchtsam gemacht, geärgert oder getäuscht werden; auch darf es nicht zum Eigensinn erzogen werden, was geschieht, wenn man stets seinen Willen thut; das beste Mittel, es von irgend einem Wunsche abzubringen, besteht in der Abwechslung der Vergnügungen (ibid.). Vor allem sind Gesundheit und körperliche Ausbildung zu berücksichtigen; Überanstrengung, jedoch auch zu große Vorsicht, die in Weichlichkeit ausartet, sind zu vermeiden. Nie darf das Kind zur Schadenfreude veranlaßt werden. Seine Neugierde muß man befriedigen, indem man ihm allerlei schöne Sachen zeigt, die es nicht nur belustigen, sondern zugleich auch belehren (ibid. S. 20). Die verschiedenen Personen, welche seine Erziehung leiten ('demoiselle, femme de chambre, precepteur, deux pages, deux seigneurs'), müssen jede ganz bestimmte Eigenschaften aufweisen. Auch auf die Wahl seiner Spielkameraden ist zu achten; diese sollen dem geringeren Grade angehören, aber älter und beanlagt sein, damit sie ihm unmerklich ihre guten Eigenschaften und Kenntnisse mitteilen. In der Umgebung des jungen Fürsten muß stets gut und deutlich gesprochen werden (Hülsen S. 20).

Im Alter von vier Jahren soll er bereits beginnen, sich geistig zu beschäftigen. Die Anfangsgründe (Lesen und Schreiben) sollen ihm spielend beigebracht werden. Überhaupt ist das belchende Spiel von großer Bedeutung. Die Sprache soll der Knabe durch die Übung lernen; zeigen sich Fortschritte, so soll man sofort mit angenehmer und nützlicher Lektüre beginnen; Grammatisches soll nur hineingemischt werden, um die etwaigen Zweifel des Knaben zu lösen. Vor allem aber sind Geschichte, Geographie und was damit zusammenhängt nötig. Als Hilfsmittel diene ein übersichtlicher Abriss der Weltgeschichte, ferner Tabellen von Kaisern und Königen mit kurzen Bemerkungen über ihren Charakter. Mit der Weltgeschichte soll die biblische Geschichte als Grundlage für die Religion verbunden werden. In der Geographie kommt es hauptsächlich auf die Berücksichtigung der Flüsse und der natürlichen Grenzen der einzelnen Staaten an (Hülsen S. 21). Da die Kindheit das Alter ist, in welchem die Phantasie vorherrscht, so soll man dieses nicht unbenutzt lassen, sondern durch Bildertafeln, Kupferstiche, Gemälde, Modelle und Naturaliensammlungen die Anschauung und den künstlerischen Geschmack fördern und

dadurch den Geist mit 'Realitäten' statt mit leeren Namen bereichern (Leibniz betont also auch hier wieder die Bedeutung des Anschauungsunterrichts).

Macht der Fürst Fortschritte, so muß man ihn allmählich zu den Dingen führen, 'die der Geist allein erkennen kann'. Er muß Arithmetik treiben, sobald er in das verständige Alter gekommen ist, 'wo der Verstand schon freier herrscht', und mit der Logik beginnen; besonders aber hat er den Verstand durch Beschäftigung mit der Geometrie und den verwandten Disziplinen zu schärfen, wodurch derselbe 'sich nach den Bildern regelt, eine feste Gestalt annimmt und sich an Genauigkeit gewöhnt' (Hülßen S. 22). Auch Moral, Politik und Rechtswissenschaft darf er nicht vernachlässigen, um nachdenken zu lernen; zu diesem Zweck soll man ihm anfangs leichtere, dann schwerere Fälle aus der Praxis vorlegen. 'Ohne Zweifel wird er an solchen Aufgaben Vergnügen finden', und Geist und Herz werden sich daran erfreuen (ibid.). Dazu komme die Bekanntmachung mit den wichtigsten bürgerlichen und kirchlichen Gesetzen, der Rechtsverfassung seines Staates, den wichtigsten Erlassen, den Interessen fremder Fürsten und Staaten und dergleichen. Hiermit läßt sich sehr gut eine Besprechung der Religionsgenossenschaften, welche auf die Politik einen großen Einfluß ausüben, verbinden und daran ein kurzes System der Theologie sich anschließen; denn die Religion wird ihm einen gewissen Trost und dem Geist große Ruhe geben (ibid.). Was Rhetorik und Philosophie angehen, so sollen sie ebenfalls betrieben werden, aber nicht nach der in den Schulen gewöhnlichen Art, sondern die Rhetorik soll durchaus die praktische Seite berücksichtigen, während die Philosophie einen realeren Inhalt haben muß als die Schulphilosophie. Die Moralphilosophie beruht auf Politik und Recht, die wahre Physik auf dem Natur- und Kunsttheater; darauf baut sich auf die höhere Physik, welche in der Übung der geheimen Künste in der Ökonomie, der Medizin und im Kriege besteht. Die übrige spekulative Philosophie verbinde man mit der Logik. 'So wird man durch auserlesene Beispiele aus den praktischen Wissenschaften auf geschickte Weise seinem Herzen feste Grundsätze und fruchtbare Lehren einflößen. Darin ist die Philosophie der Grammatik ähnlich; es bedarf weniger Regeln, aber vieler Beispiele' (S. 23).

Bei dem ganzen Unterricht dringt Leibniz darauf, daß der junge Fürst alles, soweit es eben angeht, mehr durch Unterhaltung als strenges Studium lerne, mehr im Getriebe der Welt als aus Büchern, lieber durch die Praxis als durch Theorie. Überhaupt sollen sich bei seiner Unterweisung noch mehr als sonst Lehre und Leben überall vereinigen (daher ist auch die Geschichte für ihn das Hauptgebiet, da dieselbe am meisten Licht und Halt für ein kluges Handeln der Gegenwart giebt; vgl. Pfeleiderer S. 415 f.).

Neben allen diesen Studien soll der Fürstensohn die körperlichen Übungen pflegen und so die geistige durch die leibliche Bildung ergänzen. 'Viel weniger aber darf man vernachlässigen, seinen Geist und seine Sitten zu bilden: seinen Geist zu den Gefühlen der Tugend, der Großmut und der Liebe; seine Sitten zur Sanftmut und Anmut. Der beste Weg dazu ist, ihn nur mit solchen Personen verkehren zu lassen, von denen er profitieren kann' (Hülßen S. 23).

Die gesamte Erziehung muß überhaupt auf die Erreichung dreier Grade der Vollkommenheit hinzielen, deren Besitz Leibniz von einem Fürsten verlangt. Der erste Grad umfaßt das Notwendige, der zweite das Nützliche, der dritte das Angenehme, was zum Schmuck und zur Zierde dient. Von dem letzten Grad kann im Notfall, wenn die nötigen Anlagen fehlen, Abstand genommen werden. Notwendig für einen Fürsten ist, daß er ein guter Mensch, ein Mann von Urteil, im ganzen ein *homme honnête* sei. Zu dem Nützlichen gehört die Kenntnis von der Kriegskunst und Politik und allem, was damit zusammenhängt. Der dritte Grad erfordert, daß der Fürst 1) in jeder Hinsicht aufgeklärt sei (er muß in der Geschichte, Geographie, Genealogie Bescheid wissen, die Theologie und die Lehrunterschiede verstehen, ferner Landwirtschaft, Gartenbau, Baukunst, Mathematik, die schönen Künste und Geheimnisse der Natur sowohl in der Medizin und Chemie als in jeder Art von Handwerk kennen), 2) aller Welt angenehm sei (er muß gewandt im mündlichen und schriftlichen Ausdruck sowie witzig sein, sich auf manche '*jolies choses*' verstehen, die Vergnügen bereiten, wie den Tanz und andere körperliche Übungen sowie Musik und 'die Kunst des Schmuckes und der schönen Anordnung'; Hülsen S. 17 f. und Pfeleiderer S. 414).

Wenngleich Leibniz in diesem seinem Plan fast übermenschliche Anforderungen stellt (ebenso wie in seiner *Nova methodus*), so enthält derselbe anderseits manche richtige, auch noch für unsere Zeit bewährte Gedanken. So ist der Anschauungsunterricht, den er nur kurz erwähnt, für die heutige Schule von großer Bedeutung geworden. Ferner ist die praktische Seite des Unterrichts, welche in den heutigen Realgymnasien und Realschulen mehr und mehr gepflegt wird, schon von Leibniz betont worden und zwar nicht bloß in dem eben besprochenen Erziehungsplan eines Fürsten, sondern sie tritt auch, wie wir bereits gesehen haben und noch sehen werden, in seinen Plänen für die Einrichtung der öffentlichen Schulen, der niederen wie der höheren, deutlich hervor.

Damit die Fürstensöhne nicht mehr gezwungen seien, zur Erweiterung und Vervollkommenung ihrer Kenntnisse ins Ausland zu reisen, wo sie sich doch nur unnütz und oft gar zur Schande ihres Vaterlandes aufhielten, schlägt Leibniz die Gründung einer besonderen fürstlichen Akademie vor nach dem Muster der Fürstenakademie zu Turin. In einer Akademie muß sein ein tüchtiger Direktor, sodann gute Sprachen- und Exerzitionsmeister, ein Mathematiklehrer, ein Offizier, 'der die Befestigung und die Artillerie aus'm Grund' versteht, und ein Zeichenlehrer (Klopp V S. 65). Als geeigneten Ort empfiehlt er Göttingen.

Anmerkung. Ohne Bedeutung für die Pädagogik ist die Schrift 'Ohnmaßgebliches Gutachten des Herrn Barons studia betreffend, damit solche nun endlich in richtigkeit gelangen' (Klopp III S. 24—30; vgl. auch Hülsen S. 11 f.); Leibniz schreibt hier für seinen Schüler, den sechzehnjährigen Baron von Boineburg, einen ungeheuren Studienplan vor und stellt am Schluß einen Stundenplan auf, den selbst ein aufsergewöhnlich begabter Knabe, wie es sein junger Zögling war, nicht zu erfüllen vermochte.

c) Die höheren Studien (Universitätsstudien)

Diejenigen, welche die höheren Studien ergreifen oder in den Hof- und Kriegsdienst treten wollen, will Leibniz nicht vor dem achtzehnten Jahre aus der Schule entlassen, damit sie es in Sprachen, Künsten, Wissenschaften und gymnastischen Übungen ziemlich weit bringen. Dann werde sich bei den einzelnen auch bald die Fähigkeit und Neigung für einen bestimmten Beruf zeigen (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

An einen jeden Studenten stellt Leibniz folgende allgemeine Anforderungen:

1) Er soll Latein schreiben können und lateinische Autoren lesen und verstehen,

2) in Logik und Rhetorik so weit vorgeschritten sein, daß er 'etwas in deutsch und lateinisch, münd- und schriftlich, ordentlich disponiren und wohl fürstellen könne' (Klopp X S. 437). Zu diesem Zwecke sind Übungen in der lateinischen und deutschen Beredsamkeit zu halten; dieselben sollen 'mehr ad altiora gehn und realia disciplinarum facultatumque superiorum' zum Gegenstande haben (Klopp X S. 441). Auch soll er zur Übung in der Redekunst häufig Reden in beiden Sprachen halten (F. d. Careil VII S. 574 ff.). Ferner wird verlangt

3) das Studium der Elemente der Mathematik,

4) der Elemente der Haushaltung (ibid.),

5) das Studium der allgemeinen Geschichte und Geographie, besonders der neueren Geschichte vom Beginn der Reformation ab,

6) Kenntnis der 'memorabilia sententiarum, adagiorum, apophthegmatum et exemplorum illustrium' (Klopp X S. 437),

7) außer Latein auch Hebräisch, Griechisch und Deutsch ('le teutonic'), sowie Französisch und Italienisch (Klopp X S. 441; F. d. Careil VII S. 436).

8) Außerdem sollen von den Studenten das Zeichnen und die gymnastischen Übungen gepflegt werden (Klopp X S. 441).

Im übrigen soll ein jeder 'sich in seiner facultät vollkommen machen' (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

a) Theologie

Die Theologie ist diejenige Wissenschaft, welche uns die meisten Aufklärungen über die Dinge verschafft, die den Geist betreffen (Erdm. S. 146). 'La Théologie traite de la félicité éternelle et de tout ce qui s'y rapporte, autant que cela dépend de l'âme et de la conscience' (Erdm. S. 417).

Ein Student der Theologie soll neben der Philosophie den hebräischen und griechischen Urtext der heiligen Schrift verstehen 'samt einem guthen Systemate Theologico' (Klopp X S. 437). Will er eine höhere Karriere erreichen, also die Aussicht auf einen Lehrstuhl oder ein hohes kirchliches Amt erwerben, so muß er sich außerdem noch in Kirchengeschichte, Patristik, Scholastik und Kirchenrecht ein genügendes Wissen aneignen (ibid.).

Ein Teil der zukünftigen Geistlichen soll für die Missionen ausgebildet werden, um in den heidnischen Ländern die Völker in der christlichen Religion zu unterweisen. Jedoch sollen für die Missionen nur tugendhafte, durch einen unsträflichen Wandel sowie Geduld, Standhaftigkeit und Weisheit besonders ausgezeichnete Männer verwendet werden, damit dieselben nicht nur mit ihren Worten, sondern auch durch ihr Beispiel zu lehren im stande seien. Ausser ihren theologischen sollen sie noch mathematische, medizinische und chirurgische Kenntnisse aufzuweisen haben, um sich bei den Heiden um so mehr beliebt und angesehen zu machen; auch einige fremde Sprachen müssen sie beherrschen (Klopp V S. 318 und F. d. Careil VII S. 574 ff.). 'Nächst Gottes Beistand sind die realen Wissenschaften das beste Instrument bei den Missionen. Hierzu sind Docentes nötig, die so vortrefflich sind, daß man es durch unsere Leute den Jesuiten und anderen römischen Missionaren bevorthun könne' (Klopp X S. 355; ähnl. S. 364).

Leibniz will in der Theologie den Grundsatz der Lehrfreiheit und der freien Forschung befolgt wissen, er verlangt daher die Aufhebung des Tridentinums auch nach seiner Lehrseite, weil er überzeugt ist, daß die Lehre desselben eine Sperrung und Stockung aller Lehrfreiheit sei (Pfleiderer S. 510). Er faßt ferner die Theologie als eine Art Jurisprudenz auf. Man soll sich daher nicht so sehr mit Bücherschreiben verdummen, sondern auf Vereinfachung und Klarstellung des betreffenden Gegenstandes ausgehen, das Ungewisse vom Gewissen und Unbestreitbaren scheiden. Eine klare Scheidung zwischen dem Natürlichen und Positiven ist durchaus notwendig. In erster Linie muß sich die Theologie eine feste Grundlage schaffen, und das geschieht durch die natürliche Religion; gewisse Sätze sind zur anerkannten Gewissheit zu erheben, um so ein Fundament für den Weiterbau zu gewinnen. Philosophie und Naturwissenschaft bilden die Grundlagen der natürlichen Theologie (Dutens IV S. 245 f.; Pfeiderer S. 560 ff.; Erdm. S. 189 ff.).

Für ein richtiges Verständnis der theologischen Lehren ist ein tieferes Studium der Geschichte unbedingt erforderlich, ferner sind eingehende Sprachstudien sehr zu empfehlen, damit auch die Auslegung der Bibel zu einer Wissenschaft sich emporhebe. Nicht bloß dem Griechischen, sondern auch dem Hebräischen ist ein ganz anderer Fleiß zuzuwenden als sonst; zugleich ist zum richtigen Verständnis des Hebräischen eine Kenntnis des Syrischen und des Arabischen dringend nötig (Pfleiderer S. 567). Eine große Erleichterung bei der Erlernung dieser sowie der orientalischen Sprachen überhaupt bietet die Anwendung des lateinischen Alphabets, da viele 'durch jene sonderbaren Charaktere wie durch harte Nufsschalen' abgeschreckt werden (Pfleid. S. 568).¹⁾

β) Philosophie

Die Philosophie ist das Studium der Weisheit (Erdmann S. 72). Zu ihr gehört alles, was nicht Gegenstand der anderen Fakultäten (Theologie, Medizin,

¹⁾ Näheres über das Wesen und die Aufgabe der Theologie findet man in der *Théodicée*.

Jurisprudenz) ist (Erdm. S. 417). Die philosophische Fakultät ist nur als eine Einführung in die anderen Fakultäten zu betrachten (ibid.). 'C'est pourquoi l'on veut que la jeunesse y apprenne l'histoire et les arts de parler et quelques rudimens de la Théologie et de la Jurisprudence naturelle, indépendantes des loix divines et humaines, sous le titre de Métaphysique ou Pneumatique, de Morale et de Politique, avec quelque peu de Physique encore, pour servir aux jeunes Médecins' (Erdm. S. 418).

Die Philosophie darf der Religion nicht widersprechen (ibid. S. 111); die wahre Philosophie stimmt mit der Theologie überein (S. 481).

Leibniz beklagt sich, daß die Wissenschaft, durch welche der rechtliche Mensch sich von den unredlichen unterscheidet, die Geheimnisse des Geistes erklärt werden und der Weg zur Glückseligkeit gebahnt wird, vernachlässigt wird. Daher kommt das menschliche Elend, daß man über alles andere mehr als über das Höchste im Leben nachdenkt, gleich dem nachlässigen Kaufmann, welcher im Anfange schläft und mit dem Wachsen des Rechnungsbuches die Ordnung und das Licht scheut und nicht im stande ist, alle Vermerke über Einnahmen und Ausgaben vom Anfange an zusammenzustellen. Daher kommen die geheime, in den Menschen steckende Gottlosigkeit, die Furcht vor dem Tode, die Zweifel über die Natur der Seele, die schlechtesten oder wenigstens schwankenden Ansprüche über Gott und der Umstand, daß viele Menschen mehr aus Gewohnheit oder Notwendigkeit als durch ihr Urteil ehrlich sind (s. *De vera methodo Philosophiae et Theologiae*, Erdm. S. 109 ff.). Eine nur obenhin gekostete Philosophie führt, wie Baco mit Recht sagt, von Gott ab, aber die tiefer geschöpfte zum Schöpfer zurück ('... philosophiam obiter libatam a Deo abducere, profundius haustam reddere creatori', S. 110).

Mit allem Nachdruck kämpft Leibniz gegen die Untugenden der scholastischen Philosophie, vor allem gegen ihre elende Form, ihren schlechten Stil und ihr barbarisches Latein. Als Erfordernisse des philosophischen Stils bezeichnet er mit Nizolius Klarheit, Wahrheit und Eleganz, volle Deutlichkeit der Worte und Sätze. Daher sind so viel wie möglich die Kunstausdrücke zu vermeiden; denn je fremdartiger das Wort ist, um so weniger verständlich ist es; der populäre Ausdruck ist allemal der verständlichste und klarste. Diesen populären Ausdruck gewährt nur die lebendige Volkssprache. Die lateinische Phrase ist häufig ein Deckmantel der Unklarheit, sie ist Maske, nicht Ausdruck. So deckt auch die scholastische Philosophie ihre Blößen mit der elenden Hülle ihres Latein. Der Gebrauch der Volkssprache aber ist ein 'tentamen probatorium' für die philosophischen Gedanken, ein 'examen philosophematum'. Die für die philosophische Darstellung geeignetste unter den europäischen Sprachen ist die deutsche (*Dissertatio de stilo philosophico* Nizolii, Erdm. S. 55—71).

γ) Medizin

Die Medizin ist der wichtigste Zweig der Naturwissenschaften (Erdm. S. 146). Gegenstände derselben sind 'la santé, la vigueur et la perfection du corps humain' (S. 417). Ein Student der Medizin soll neben den 'communibus

omni studioso dignis' sich mit praktischer Mathematik und allgemeiner Physik beschäftigen, die Heilkräuter und alles, was von den Apothekern gebraucht wird, kennen lernen. Von der Chemie soll er so viel verstehen, als sie bei der Herstellung der Arzneien in Anwendung kommt, damit er sich unter Umständen von der Echtheit der letzteren überzeugen und die Apotheken revidieren kann. Auch etwas Chirurgie und Anatomie gehören zum medizinischen Studium, damit der Arzt im Notfall selbst das Amt eines Chirurgen besorgen kann. Vor allem aber muß er Pathologie und Heilmethode theoretisch und praktisch studieren, erfahrene Ärzte bei ihren Krankenbesuchen oft begleiten und den Verlauf der Krankheiten genau verfolgen (Klopp X S. 438; F. d. Careil VII S. 574 ff.).

Diejenigen, welche später auf einen Lehrstuhl in der Medizin Anspruch machen wollen, müssen außerdem in das Studium der Mathematik tief eindringen, die alten Autoren der Mathematik sowie der Physik und Medizin gründlich kennen, in den drei Reichen der Natur genau Bescheid wissen und dergl. mehr. Da es jedoch für den einzelnen zu viel ist, jedes der genannten Fächer eingehend zu betreiben, so ist es sehr ratsam, wenn einige in Botanik, andere in Anatomie, andere wieder in Chemie u. s. w. sich ganz besonders ausbilden und 'professores darinn cum laude et applausu abgeben' (Klopp X S. 438 f.).

Bevor man die letzten Ursachen und Gründe zu erforschen beginnt, soll man zuvor den positiven Teil des Heilwesens zu bereichern suchen und die Thatsachen und Gewohnheiten der Natur sammeln; erst dann wird man imstande sein, mit Erfolg auf die Erforschung der letzten Gründe einzugehen. Leibniz verteidigt dementsprechend die Laboranten, Marktschreier und Alchymisten, 'die gewöhnlich Leute von großen Ingenii, auch Experienz und gewislich oft mehr aus der Natur und Erfahrung gewonnene Realitäten wissen, als mancher in der Welt hoch angesehene Gelehrte, der seine aus den Büchern zusammengelesene Wissenschaft gut zu Markt zu bringen weiß' (Klopp I S. 144 ff.; ähnl. S. 133 ff.; III S. 312 ff.).

δ) Jurisprudenz

Jurisprudenz ist in Leibnizens Augen die allgemeine umfassende Wissenschaft, unter welcher selbst die Staatskunst als Völkerrecht, die Theologie als göttliches Recht, ja bis zu einem gewissen Grade sogar die Physik oder Naturwissenschaft als Lehre von den Gesetzen und Normen des natürlichen Seins befaßt ist (Pfleiderer S. 451). 'Das Recht ist die Weisheit der Liebe, welche auf Glückseligkeit hinzielt' (ibid. S. 410). Was Gegenstand der Jurisprudenz ist, lesen wir bei Erdmann S. 417: 'La jurisprudence a pour objet le gouvernement et les loix, dont le but est la félicité des hommes autant qu'on y peut contribuer par l'extérieur et le sensible; mais elle ne regarde principalement que ce qui dépend de la nature de l'esprit, et n'entre point fort avant le détail des choses corporelles, dont elle suppose la nature pour les employer comme des moyens. Ainsi elle se décharge d'abord d'un grand point, qui regarde la santé, la vigueur, et la perfection du corps humain, dont le soin est départi à la faculté de Médecine' (Erdm. S. 417).

Von einem Juristen verlangt Leibniz ausser den allgemeinen Anforderungen Kenntnis des römischen Rechts und zum besseren Verständnis der Gesetze Kenntnis der römischen und deutschen Geschichte. Er selbst sagt, daß ihm aus dem Studium der Geschichte grofse Erleichterung zur Erlernung der Rechtswissenschaft erwachsen sei (Guhrauer, G. W. Leibniz I S. 31). Ein Jurist mufs die Reichsgesetze gut verstehen, oft den Gerichtsverhandlungen beiwohnen und sich in den Akten umsehen; sein Hauptbestreben in der Praxis soll darauf gerichtet sein, daß er 'usum fori, stylum curiarum, statuta et consuetudines locorum, die ihn angehen mögen, auch Historiam patriam verstehe und die autores decisionum wohl brauchen könne'. Auch soll er 'Vorlesungen über Ökonomie und Polizeysachen' hören, wenn er Gelegenheit dazu hat (Klopp X S. 437). Doch nicht nur in den 'collegiis practicis und vorfallenden nachdenklichen casibus' soll er sich üben, sondern auch die Gesetze, Gewohnheiten und Polizeieinrichtungen anderer Völker kennen zu lernen suchen und sie mit denen seines Vaterlandes vergleichen, um zu erkennen, welche Einrichtungen in seinem Vaterlande und welche anderswo besser sind (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

In seiner *Nova methodus discendi docendique juris* § 98 entwickelt Leibniz seine Gedanken, wie ein *collegium disputatorium et practicum* für junge Juristen einzurichten sei (Dutens IV S. 327 f.; Klopp I Einl. S. VII). Die Zahl der Mitglieder eines solchen Kollegiums soll mindestens 12 betragen, die sich in Opponenten und Respondenten teilen, um in zweistündiger Disputation zwölf Sätze vorzunehmen. 'Modus tractandi non sit diffusus syllogisticus, sed Germanicus practicus, ut in iudicio. Inde discant vom mund aus in die feder verfahren, seu ore tenus proponere, et ex tempore respondere et explicare. Actor formet casum in seinem satz, in sua propositione, et afferat argumenta pro, Reus respondeat et afferat argumenta contra, brevissime sine inutilium verborum coacervatione: haec reciprocatio bis fiat etc. . . . Vulgaris enim in Academia disputandi mos in communi vita non est usitatus, tum quia latinus, tum quia interruptionibus creber etc. Quare et juvenes in Academia paulatim ad usum communis vitae sunt praeparandi.' Leibniz schreibt u. a. also den Gebrauch der deutschen Sprache bei den Disputationen auf den Universitäten vor. Überhaupt hält er die Ausbildung in der Muttersprache für das praktische Leben des Juristen für sehr wichtig (Klopp I Einl. S. X).

Die von den Juristen abgefaßten Urteile sollen kurz und gedungen sein; als Muster stellt Leibniz die Leipziger Universität auf (ibid. S. VIII; *Nova meth.* § 82).

An einen Juristen, der später die akademische Laufbahn einschlagen will, sind noch besondere Anforderungen zu stellen. Von ihm mufs verlangt werden die Kenntnis der 'literae elegantiores' und der griechischen Sprache, damit er das attische und griechisch-römische Recht, sowie die Kanones der alten Kirche verstehe; außerdem mufs er 'in antiquitatibus latinis et graecis, sacris et profanis, et critica interiore ein tiefes einsehen haben, damit er nodos textuum juris authenticorum auflösen könne, hauptsächlich aber mufs er Historiam Romanam et Germanicam medii aevi, leges et consuetudines Germanorum

veteres, und zumahl statum imperii hodiernum, acta publica recentiora et controversias illustres praesertim Germanicas wohl inne haben' (Klopp I S. 438). Schließlich darf er nicht die Geschichte der Kirchentrennungen und der Vereinigungsversuche von den ersten Zeiten an unbeachtet lassen, da die Bekanntheit mit derselben ihm ein ruhiges und unparteiisches Urteil zu verschaffen im stande ist (Pfeiderer S. 454 u. 488).¹⁾

Diejenigen Juristen, welche später zwar nicht ein akademisches Amt bekleiden, aber doch 'sich höher schwingen' wollen, thun gut daran, das öffentliche Recht und Staatswissenschaft zu studieren, wozu namentlich die Kenntnis der Weltgeschichte der neuesten Zeit nötig ist; solche Männer kann man später zu Gesandtschaften oder zu geheimen Beratungen passend hinzuziehen (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

Hat der junge Jurist seine Studien beendet, was nach zwei Jahren der Fall sein soll, so soll er zur Abrundung derselben Reisen unternehmen (Pfeiderer S. 454).

Dafs Leibniz dem Juristen das Studium der Geschichte und auch der Philosophie so dringend ans Herz legt, hat seinen Grund darin, dafs beide Wissenschaften ihm, der sich das juristische Studium zum eigentlichen Lebensberufe erwählt hatte, nach seiner eigenen Erklärung eine grofse Erleichterung im Verständnis der Rechtswissenschaft gewährt hatten (Guhrauer, G. W. Leibniz S. 31).

Sonstiges über die Organisation des Universitätswesens

1) Was die Vorlesungen angeht, so sollen die *Lectiones publicae* und die öffentlichen Disputationen nicht in deutscher, sondern in lateinischer Sprache gehalten werden; denn das Latein mufs als 'lingua Europaea universalis et durabilis ad posteritatem' unter den Gebildeten beibehalten werden, da die lebenden Sprachen zu vielen Veränderungen unterworfen sind. Sogar die in ihre Sprache so vernarrten Franzosen bedienen sich hier des Latein. Bei Privatvorlesungen soll es dem eigenen Ermessen der Dozenten überlassen bleiben, ob sie die deutsche oder lateinische Sprache anwenden wollen (Klopp X S. 441).

2) Die Universitätslehrer sollen nicht, wie es leider zu oft geschieht, in Armut und Verzweiflung ihr Leben hinbringen, sondern den Räten, Hofbeamten und den hohen Beamten in den Hauptstädten überhaupt an Rang und Ansehen gleichstehen, wie es sich gebührt (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

3) Für die Dozenten und Studenten sind über alle Zweige der Wissenschaft Kompendien anzufertigen, in welchen die auf den einzelnen Gebieten bis jetzt erworbenen Kenntnisse zugleich mit ihren praktischen Anwendungen verzeichnet sind. Die im gegenwärtigen Jahrhundert gemachten Erfindungen sind hinzuzufügen. Diese Kompendien sollen Lehrern und Schülern als Grundlage dienen, sie sollen die Jugend vor unbesonnenen Urteilen, Skeptizismus und 'inani novitatis pruritu' bewahren und sie zur wahren Wissenschaft hinführen (Klopp X S. 441).

¹⁾ Dieser letzte Punkt war gerade damals, wo die Frage über das Verhältnis zwischen Staat und Kirche sehr brennend war, von besonderer Bedeutung.

4) Für die unbeschränkte Freiheit der Studenten schwärmt Leibniz nicht. Er will die Studierenden in Internaten untergebracht wissen, wo sie unter der Aufsicht der 'principalium oder Bursariorum' stehen, bis sie es so weit gebracht haben, 'dafs sie einem Amt tüchtig vorstehen, sich verheurathen, ihre Familie regieren und ihre Haushaltung wohl führen können' (F. d. Careil VII S. 574 ff.).

5) Damit die Studierenden erkennen, welchen Wert man auf gute Studien legt, soll man diejenigen, welche sich vor anderen hervorgethan haben, auszeichnen, loben und vorziehen (Klopp X S. 441); man soll ihre Studien möglichst fördern, indem man ihnen Stipendien oder ähnliche Vergünstigungen zukommen läfst (Klopp X S. 439; ähnl. Archiv für österr. Geschichte XL S. 228).

6) Damit das Universitätsleben einen geregelten, nutzbringenden Verlauf nehme, dazu bedarf es der Aufstellung einer besonderen Ordnung und Verfassung. Zu diesem Zwecke soll man die noch unvollkommenen Statuten und Verfassungen aller alten und neuen Universitäten sammeln, die guten Teile derselben aussondern und aus diesen eine neue, vollkommene, allen Bedürfnissen Rechnung tragende Ordnung schaffen (Klopp X S. 440).

7) Die Lage der Universitäten und höheren Schulen überhaupt kann sehr viel zur Erhöhung der Bildung beitragen. Leibniz rät, sie in den Hauptstädten der einzelnen Landesteile ('in grosen städten und bey vornehmen höfen' (s. Klopp VI S. 225) zu errichten, da dort das Gelernte von den Studenten besser praktisch verwertet werden kann. Besonders finden dadurch die Theologen, Juristen und Mediziner eine passende Gelegenheit zur Vervollkommnung in ihrem dereinstigen Berufe, 'die Theologi mit Predigen und gewissensfällen, die Juristen mit der praxi derer Rechte, die Medici in den grosen Siechhäusern oder Hospitälern' (F. d. Careil VII S. 582).

Anmerkung. Die Zustände, welche an den Universitäten der damaligen Zeit herrschten, und die traurigen Erfolge, welche an ihnen erzielt wurden, gaben Leibniz oft Anlaß zu bitteren Klagen. So lesen wir z. B. bei Erdmann S. 367: 'Il est vrai que les jeunes gens, qui se sont accoutumés aux exercices académiques, où l'on s'occupe un peu trop à s'exercer et pas assez à tirer de l'exercice le plus grand fruit qu'il doit avoir, qui est la connaissance, ont de la peine à s'en défaire dans le monde ... En effet quelquefois on trouve que Pétrone a eu raison de dire adolescentes in scholis stultissimos fieri, que les jeunes gens deviennent stupides et même écorvelés quelquefois dans les lieux, qui devoient être les écoles de la sagesse. Corruptio optimi pessima. Mais encore plus souvent ils deviennent vains, brouillons et brouillés, capricieux, incommodes et cela dépend souvent de l'humeur des maîtres qu'ils ont. Au reste je trouve qu'il y a des fantes bien plus grandes dans la conversation que celle de demander trop de clarté. Car ordinairement on tombe dans le vice opposé et l'on n'en donne ou n'en demande pas assez. Si l'un est incommode, l'autre est dommageable et dangereux.'

(Schluß folgt)

DER DEUTSCHE AUFSATZ IN UNTERSEKUNDA

VON HUBERT RICK

In den deutschen Aufsätzen können wohl noch höhere Leistungen erreicht werden, als bis jetzt erreicht sind. Damit aber auch thatsächlich mehr erreicht wird, ist es vor allem nötig, daß der Gang des deutschen Unterrichts von unten an so systematisch wie möglich sei. Es ist ja sehr schwierig, ihn bis ins einzelne systematisch festzulegen und durchzuführen, weil der deutsche Unterricht eine so rein geistige und der Routine widerstrebende Thätigkeit ist. Ich möchte mir nun erlauben, ein Scherflein für die gute Sache beizusteuern und einige Erfahrungen, die ich gemacht habe, so geringfügig sie auch erscheinen mögen, mitzuteilen, und zwar solche, die den deutschen Aufsatz in der Untersekunda betreffen. Mögen dabei auch bereits bekannte Gedanken erscheinen, sie werden doch vielleicht insofern einigen Wert haben, als sie einerseits selbständig gedacht sind und anderseits, indem sie in einen bestimmten Zusammenhang gebracht sind, zu zeigen versuchen, welche methodischen Mittel uns zu Gebote stehen, um die Schüler in Untersekunda zur Anfertigung eines Aufsatzes anzuleiten. Der Aufsatz in Untersekunda hat nach zwei Seiten eine besondere Bedeutung. Wie ja diese Stufe für manche den Abschluß ihrer Studien bringt, so muß auch der deutsche Unterricht dort vor allem nach der Seite des Aufsatzes hin die Schüler dahin zu bringen suchen, daß sie erkannt haben, welche Anforderungen man an eine geordnete Darstellung zu stellen hat, und daß sie sich auch schon üben lernen, diese Anforderungen zu erfüllen. Doch nicht bloß für die Schüler, welche nach der Abschlußprüfung die Anstalt verlassen, ist der Unterricht im deutschen Aufsatz in Sekunda B von großer Bedeutung, sondern auch für die, welche weiterstudieren. Denn auch für diese wird doch in dieser Klasse, was den deutschen Aufsatz angeht, das eigentliche Gerüste errichtet, das späterhin nur immer mehr ausgebaut wird. Daß das im vorhergehenden Gesagte richtig ist, werden wir erkennen, wenn wir uns fragen, welches das Ziel ist, das dem deutschen Aufsatz in Untersekunda zu stellen ist. Dieses Ziel kann nicht mehr ein einfaches Vorwärts-erzählen sein. Dies zu üben, dazu sind vorzugsweise die Klassen bis III B und auch noch III A da. In II B müssen die Schüler vor allem lernen, nach einem gegebenen Plane zu erzählen, d. h. einen gegebenen Stoff zu ordnen und ihn geordnet darzulegen. Wie ja das ganze Wissen und Können der Schüler auch auf dieser Stufe nicht für sich dasteht, sondern auf den in früheren Klassen gelegten Grundlagen ruht, so kann und muß allerdings auch in diesen schon

der Schüler angeleitet werden, die Teilung des Stoffes, den er gerade behandeln soll, zu erkennen und sich an sie zu halten. Man kann schon im zweiten halben Jahre in der Quarta damit beginnen, die Schüler die Teile ihrer Arbeit erkennen zu lassen, und dies dann auch in Tertia fortsetzen. Aber es liegt in der Natur der Sache, daß das auf jenen Stufen nur propädeutischen Wert hat. Der Geist der Schüler ist noch allzuwenig geneigt, zergliedernd zu denken, und anderseits ist auch die sprachliche Fertigkeit noch so gering und der Ausbildung noch so sehr bedürftig, daß einfaches Erzählen ohne Anstofs ihnen noch Schwierigkeiten macht. Wenn dies aber so ist, dann erhebt sich die Frage: Was können wir in Untersekunda thun, um den Schüler für den Aufsatz anzuleiten?

Das erste ist die richtige Wahl des Themas. Aber so wichtig sie ist, so schwierig ist sie auch. Das Ideal wäre ja, wenn jedes folgende Thema gegenüber dem vorhergehenden einen Fortschritt in der Anleitung, und wenn alle zusammen, was die Schwierigkeiten der Arbeit anlangt, einen planmäßigen und vollständigen Stufengang darstellten. Aber dieses höchste Ziel zu erreichen, ist gerade auf diesem Unterrichtsgebiet wegen seiner schon im Eingang hervorgehobenen Eigentümlichkeit schwer, ja kaum möglich. Und diese Schwierigkeit der Sache ist schuld daran, daß viele unangemessene Themata gestellt werden.

Der bekannten Forderung, daß die Aufsätze aus dem Unterrichte erwachsen sollen, wird ja jetzt immer mehr entsprochen. Sie hat aber auch ganz besonders für Untersekunda Geltung. Der Aufsatz soll hier gewiß vor allem eine sprachliche Übung sein, er soll fernerhin den Schüler lehren und gewöhnen, Gedanken und Darlegungen in richtiger logischer Verknüpfung vorzuführen. An und für sich betrachtet, könnte daher jedes Thema, das dem geistigen Standpunkte dieser Schüler entspräche, als geeignet erscheinen. Aber zunächst wird der Untersekundaner bei seiner Schwäche in sprachlicher Darstellung, Gewandtheit und scharfem Denken jene beiden Zwecke leichter und besser erreichen, wenn ihm das, was er im Aufsatz entwickeln soll, seinem Gedankeninhalte nach durch den Gang des Unterrichts bereits geläufig geworden ist, wenn es demnach bereits bekannte Vorstellungen sind, die er darstellen und verknüpfen soll. Doch nicht bloß diese mehr formalen Gründe sind es, die verlangen, daß vor allem beim Untersekundaner die Aufsätze an den sonstigen Unterrichtsstoff sich anschließen und aus ihm hervorgehen sollen. Es kommt noch in Betracht, daß ihm, dem Gedankenarmen, Erfahrungen und Ideen zugeführt werden müssen, die ihn befähigen, auf den höheren Stufen neben den an den Unterrichtsstoff sich anschließenden Arbeiten auch die reinen Gedankenthemata auszuführen. Jene Ideen aber können ihm wohl nicht besser zugänglich gemacht werden, als wenn ihm Gelegenheit geboten wird, das, was ihm im Unterrichtsstoff vorgekommen ist, durch seine präzise Ausarbeitung sich selbst verständlich zu machen, wenn er es von bestimmten Gesichtspunkten aus darlegt und dadurch seiner Auffassung nach vertieft.

Themata allgemeiner Art, die nicht mit dem Unterrichtsstoff zusammenhängen, Sentenzenthemata, eignen sich daher im allgemeinen nicht für diese

Stufe. Sie werden am besten nur vereinzelt und nur dann angewendet, wenn der Gang des Unterrichtes nicht gerade ein anderes liefert, das sich an ihn anschließen läßt, und wenn sich gerade ein solches allgemeines Thema bietet, das als besonders geeignet erscheint. Letzteres wird aber nur dann der Fall sein, wenn sein Stoff in dem Gedanken- und Gesichtskreise des Schülers liegt, und wenn es ferner mit lokalen oder sonstigen ihm naheliegenden Verhältnissen zusammenhängt. Ein solches Thema wäre z. B. für mehr ländliche Gegenden das bekannte: Vorteile des Landaufenthaltes. Der Gegenstand würde dort dem Schüler naheliegen. Es würde sich daher rechtfertigen, ihn zu veranlassen, daß er sich klar werde über die Natur und den Wert der Verhältnisse, in denen er lebt, da er sie ja täglich schaut und es daher keine Schwierigkeit für ihn hat, sich davon eine Vorstellung zu machen. Und selbst bei diesem Thema wird man die Beobachtung machen können, wie schwer es wird, manchen Schülern die entgegengesetzten Verhältnisse großer Städte, die sie nicht klar anschauen können, zum Verständnis zu bringen, und wie schief sie teilweise das ihnen darüber Gesagte wiedergeben. Wo also allgemeine Themata sich nicht an dem Schüler geläufige Gedanken- und Vorstellungskreise anschließen, da sind sie für unsere Stufe nicht geeignet. Ich kann mich daher für Themata wie: Was eine echte Nessel werden will, brennt beizeiten — Der Strom, ein Bild des menschlichen Lebens — Die Zunge, das wohlthätigste und verderblichste Glied des Menschen — und ähnliche bei dieser Stufe nicht begeistern.

Aber selbst wenn wir an dem vorher entwickelten Grundsatz festhalten wollen, in Sekunda B die Themata aus dem Unterrichtsstoffe, also vor allem aus Minna von Barnhelm, der Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea, Gedichten, die in der Klasse behandelt sind, und auch aus dem Unterrichtsstoff der anderen Fächer zu entnehmen, so sind damit noch lange nicht die Schwierigkeiten gehoben, die der Wahl eines passenden Themas im Wege stehen. Wir brauchen uns nur die Sammlungen von Themen anzusehen, die hinter vielen Ausgaben der genannten Dichterwerke stehen, um zu erkennen, wie vereinzelt wenige davon wirklich geeignet sind. Teils setzen sie eine Reife und Schärfe des Urteils und eine Gewandtheit der Darstellung voraus, wie sie der Untersekundaner nicht besitzen kann, teils lassen sie nicht eine einfache Teilung des Stoffes und damit eine aufsatzmäßige Behandlung zu. Regeln lassen sich ja gar nicht geben, die dazu leiten könnten, ein angemessenes Thema zu stellen. Die Wahl eines solchen Themas ist vielmehr Sache reinen Taktes, der den geistigen Standpunkt des Schülers, seine sprachliche Darstellungsfähigkeit sowie auch die geringere oder größere Schwierigkeit, die ein bestimmter Stoff für die Darstellung bietet, klar zu fühlen vermag.

Wenn ich aber versuchen wollte, die Grundforderungen, die ein angemessenes Thema in der Untersekunda erfüllen muß, festzustellen, so würde ich zunächst sagen, es muß eine Aufgabe stellen, die nicht mehr verlangt als einen gegebenen Stoff, der seiner Natur nach erzählender oder einfach beweisender Art ist, von einem bestimmten Gesichtspunkte aus, von welchem aus

er eine einfache Teilung zuläßt, darzulegen. Was ich hier als das Wichtige ansehe, ist, daß der Stoff erzählender Art ist oder doch nur einen einfachen Beweis und einfache Reflexion verlangt. Themata der ersteren, erzählenden Gattung müssen jedenfalls vorherrschen, die der zweiten, die beweisenden, sollen mehr als das höhere Ziel erscheinen, dem auf dieser Stufe entgegengearbeitet wird. Was nämlich der Untersekundaner von seinem Klassenstandpunkte aus bieten soll, ist, wie ich meine, vor allem die Entwicklung des Stoffes nach einem gewissen Plane und die enge Verknüpfung der einzelnen Teile durch steten Hinweis und stete Beziehung auf den Gesichtspunkt, aus dem der Stoff darzustellen ist.

Man darf aber nicht glauben, daß man dieser Klasse ein zu niedriges Ziel steckt, wenn man verlangt, die Themata sollen dort vor allem der erzählenden und beschreibenden Gattung angehören, und die Schüler sollen erst gegen Schluß zu Themen der beweisenden Gattung hingeführt werden. Denn man muß bedenken, daß die Schüler auf dieser Stufe, wie dies ja auch die Lehrpläne aussprechen, umfassendere Stoffe vielfach behandeln und demnach überblicken müssen. Sie müssen also bei diesen umfassenderen Stoffen angeleitet werden, die Hauptpunkte, die zusammenfassenden Gedanken zu erkennen und herauszugreifen und unter Benutzung des zu ihnen Gehörigen sprach- und sachgerecht darzustellen. Die Behandlung derartiger umfassender Stoffe im Aufsätze verlangt ja auch die Lektüre sowohl im Deutschen als auch in den übrigen Fächern. So stellt demgemäß die so gefasste Aufgabe der Untersekunda einen Fortschritt gegenüber derjenigen der Obertertia dar. Wir fassen überhaupt die Aufgabe des deutschen Aufsatzes von Sexta bis zum Schluß der Untersekunda entsprechend den Lehrplänen dahin auf, daß in den beiden untersten Klassen die Rechtschreibung weiter eingeübt wird, daß weiterhin in Quarta sowohl durch Diktate, die der Lehrer nach behandelten Stoffen selbst anfertigt, der Schüler die erste methodische und praktische Anleitung erhält, wie ein kleiner Stoff zu behandeln, zu erzählen ist. Diese Anleitung auf dem Gebiete der erzählenden und beschreibenden Gattung wird dann in den beiden Tertien planvoll weitergeführt. In der Untersekunda erhält dann diese Anleitung auf dem Gebiete der erzählenden Gattung ihren Abschluß, indem der Schüler geübt wird, auf diesem Gebiete an umfassenderen Stoffen das Wesentliche zu erkennen und herauszuheben, und indem danach gestrebt wird, in dieser Gattung das Gebäude des Aufsatzes in einer gewissen Vollkommenheit aufzubauen. Als ein Thema, das in diese Gattung gehörte und den vorhin gestellten Anforderungen entspräche, das gut ausgeführt gewissermaßen die Höhe einer Untersekundanerleistung auf diesem Gebiete darstellen würde, würden wir etwa bezeichnen: Wie läßt Vergil den Äneas nach Karthago gelangen und dort Aufnahme finden? Wie sehr kann der Schüler hierbei Urteil in der Auswahl des Wesentlichen aus Vergils Darstellung zeigen, wie vermag er fernerhin stellenweise in einer gehobenen Darstellung sein Können zu beweisen!

Wie verschieden Themata jener beiden Gattungen, der erzählenden und der beweisenden, hinsichtlich der Schwierigkeit sind, können wir aus folgenden

Beispielen erkennen. Nehmen wir auf der einen Seite das Thema: Wie entwickelt sich bei Schiller das Geschick der Jungfrau von Orleans nach der Anklage des Vaters? auf der anderen: Wie beweist Bertran de Born dem Könige seine geistige Gröfse? Auch bei jenem Thema wird ja vom Schüler eine gewisse klare Einsicht verlangt in das, was er sagen soll, er kann ferner eine gewisse sprachliche Fertigkeit zeigen in der Aneinanderreihung der einzelnen Teile; aber abgesehen davon verläuft die Darstellung in einfacher, erzählender Form. Das zweite Thema dagegen verlangt bereits eine Art strengen Beweises. Was an ihm den Schüler Schwierigkeiten macht, das ist zunächst die scharfe Erkenntnis dessen, was zu diesem Beweise gehört und anzuführen ist. fernerhin auch die gröfsere sprachliche Gewandtheit, welche die ganze Durchführung eines solchen Beweises mit der steten Hervorhebung des zu Beweisenden und des als Beweis Dienenden verlangt.

Von gleicher und eventuell auch gröfserer Schwierigkeit als die Themata dieser letzteren Art sind auch die, welche ein Verstehen und Darstellen von Empfindungen und seelischen Vorgängen verlangen. Die Themata dieser Art sind für Untersekunda wenigstens dann ungeeignet, wenn sie durch eine ganze Arbeit hindurch nichts als eine Darstellung seelischer Empfindungen fordern. Es läfst sich aber nicht verkennen, dafs viele Themata gestellt werden, die zu dieser Gattung gehören, und die man als zu schwierig für diese Stufe bezeichnen mufs. Ich rechne dahin solche: Wie ist Goethes Hermann und Dorothea geeignet, unser Naturgefühl zu fördern? oder Welche Gefühle kämpfen in Johanna nach ihrem Falle? oder Die Treue, die Tiebfeder der Handlung in Lessings Minna von Barnhelm.

Von allen Hauptpersonen, die in den hier in Betracht kommenden drei Dichterwerken auftreten, ist daher eine Charakterzeichnung unserem Schüler nur bei zweien möglich: nämlich beim Wirte in Minna von Barnhelm und beim Apotheker in Hermann und Dorothea. Bei beiden nämlich sind die Eigenschaften ihres Charakters leicht zu erfassen und anderseits, da sie an einfachen Thaten hervortreten, ohne besondere Schwierigkeit darzulegen. Die Darstellung aller anderen Personen, z. B. Tellheims, der Minna, des Pfarrers, Hermanns, ja auch des Löwenwirtes erfordert ein psychologisches Verständnis und damit eine Gewandtheit der Darstellung, wie beides der Schüler nicht besitzt. Aus demselben Grunde schwierig für einen Untersekundaner und daher als Klassenarbeit jedenfalls nicht zu empfehlen ist auch ein Thema wie: Sturz und Erhebung der Jungfrau von Orleans. Schwierig für den Schüler ist hier besonders die klare Erfassung und Darstellung des inneren Sturzes der Jungfrau von ihrer früheren idealen Höhe und der inneren Erhebung. Eine ähnliche Schwierigkeit bietet in seinem ersten Teile wenigstens wegen der Schilderung von Johannas Stimmung das sonst mehr erzählende Thema: Johanna in Rheims.

Wenn wir nun aber auch jene Themata erzählender Art als die ansehen, von denen in Untersekunda auszugehen ist, wenn wir ferner die beweisenden als solche betrachten, zu denen der Schüler zuletzt gelangen kann, nachdem er sich

in jenen genügend geübt hat, so können als Vermittelung zwischen beiden die vielen dienen, in denen mit der erzählenden auch die beweisende Form nebenbei zur Geltung gelangt. Ein solches Thema würde etwa dieses sein: Wie schildert der Dichter Johannas Thätigkeit in der Schlacht bei Orleans?

Eine wesentliche weitere Forderung, die das Thema erfüllen muß, die aber auch, wenn es aus dem Unterrichtsstoffe herausgehoben werden soll, eine weitere Schwierigkeit in sich schließt, ist die, daß es einen abgeschlossenen Kreis von zusammengehörigen Gedanken darstelle, die sämtlich in einem Haupt- und Grundgedanken enthalten sind und aus diesem als sein Inhalt entwickelt werden können. Diese Forderung würden vor allem Themata nicht erfüllen wie: Erster Gesang von Goethes Hermann und Dorothea — Abschied Dorotheas von den Ihrigen.

Was die Klassenaufsätze der Untersekunda anlangt, so halte ich es für das Empfehlenswerteste, nur Aufsätze der erzählenden Gattung dabei zu wählen. Der Plan muß sich nämlich für den Schüler bei Klassenaufsätzen leicht ergeben, und auch die Darstellung darf ihm nicht, wie das bei Themen der andern Art der Fall sein würde, besondere Schwierigkeiten machen. Soll das Thema aus der Lektüre genommen werden, so ist man in der Wahl ziemlich beschränkt, da man ja darauf bedacht sein muß, nur solche Teile heranzuziehen, deren Inhalt dem Schüler noch geläufig ist. Es empfiehlt sich dabei, aus dem erklärten Stoffe allgemeine Züge herauszugreifen und zur Behandlung zu geben. Diese allgemeinen Züge müssen derart sein, daß sie aus der Lektüre leicht im Geiste haften bleiben konnten, sie müssen fernerhin einen Teil des Inhaltes umfassen und diesen dadurch in die Erinnerung zurückrufen. Themen der gekennzeichneten Art wären etwa: Welche Hauptthaten berichtet Livius vor dem Ausbruch des zweiten punischen Krieges? Hannibal an der Rhone, Die Erlebnisse der Griechen in Armenien, Johannas Lebenslauf bis zu ihrem ersten öffentlichen Auftreten, Was erfahren wir aus dem ersten und zweiten Aufzuge von Lessings Minna von Barnhelm über den Major v. Tellheim?

Übrigens habe ich mir schon seit einigen Jahren erlaubt, bei Themen, die der Lektüre entlehnt waren, und wo ich dies für notwendig und unverfänglich hielt, die Schüler den Text des betreffenden Schriftstellers mitbringen und gebrauchen zu lassen. Ich trete ja nicht dafür ein, daß dies bei jeder Klassenarbeit auf dieser Stufe geschehen kann und soll. Ich nehme den Prüfungsaufsatz vielmehr von dieser Möglichkeit von vornherein aus. Aber bei den übrigen Klassenaufsätzen halte ich eine solche Erlaubnis nicht bloß für möglich, sondern auch für nützlich. Daß sie möglich ist, geht ja schon daraus hervor, daß sie nichts anderes bieten würde, als wenn der Aufsatz aus Gedichten genommen wird, die der Schüler auswendig kennt. Das ist ja selbstverständlich, daß das Thema so gewählt sein muß, daß, wenn die Schüler hören, sie dürfen den betreffenden Schriftsteller für die Arbeit mitbringen, sie nicht ahnen dürfen, wie das Thema etwa lauten kann. Nützlich aber ist jene Erlaubnis deshalb, weil dann zunächst jede Notwendigkeit, auf die Bearbeitung des Themas in besonderer Weise vorzuarbeiten, wegfällt. Weiterhin aber hat sie

noch den besonderen Vorteil, daß dann das Thema auch aus Teilen genommen werden kann, die nicht mehr in der letzten Zeit durchgenommen worden sind, und wo dann nicht die Gefahr besteht, daß der Schüler den Stoff nicht beherrscht, den Zusammenhang nicht mehr kennt. Maßgebend für eine solche Anwendung ist ja selbstverständlich, daß das Thema dies verlangt.

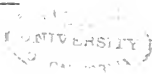
Ist das Thema entsprechend dem geistigen Standpunkte und dem sprachlichen Können der Schüler gewählt, so beginnt die eigentliche Anleitung. Diese muß zunächst den Schüler unterweisen, wie der zu bearbeitende Aufsatz seinem Plane nach anzulegen ist. Denn der Untersekundaner kann das Thema nicht allein und ohne Anleitung behandeln. Durch zwei Mittel aber wird hierbei das meiste geklärt werden. Das erste ist die geschickte Fragestellung des Lehrers. Indem dieser unter steter Bezugnahme und unter stetem Hinweis auf das Thema seine Fragen stellt, wird er den Schülern so durch die Praxis die beste Anleitung geben, wie der Stoff zu finden ist, d. h. was zu dem betreffenden Thema gehört, und wie er zu ordnen ist. Das zweite Mittel bietet der Hinweis auf gewisse theoretische Regeln. Es genügt für diese Stufe, wenn bei der Ordnung des Stoffes der Satz zu klarem Verständnis und zur Anwendung gebracht wird, daß der Stoff seinem Zusammenhange und seiner inneren Verwandtschaft nach zu ordnen ist, und daß dabei, wo dies möglich ist, das eine aus dem andern zu entwickeln ist, daß fernerhin Zusammengehöriges und Verwandtes unter einem gemeinsamen höheren Gesichtspunkt vereinigt werden kann. Die Ausführung dieses letzteren Grundsatzes macht dem Schüler übrigens einige Schwierigkeiten. Wichtig ist ferner auch, ihnen in praktisch einfacher Weise das Verständnis für die Formen der Einleitung und des Schlusses klar zu machen. Es empfiehlt sich daher, ihnen zunächst zu zeigen, daß die Gedanken für beide erst dann festgestellt werden sollen, wenn der Stoff der eigentlichen Abhandlung bereits vollständig gefunden und geordnet ist, weil sich dann erst übersehen läßt, welche Gedanken am besten für jene Teile verwandt werden. Es muß ihnen an dem einzelnen Aufsatz als Beispiel verständlich gemacht werden, wie die Einleitung nur den Zweck hat, in möglichst stetiger Weise zu der eigentlichen Abhandlung hinzuführen, wie demnach oft der Gegensatz, das zunächst Vorhergehende oder der Grund für das im Thema Ausgesprochene den Gedanken der Einleitung liefert. In gleicher Weise muß ihnen das Wesen des Schlusses praktisch klar gemacht werden, indem man ihnen verdeutlicht, daß diesen bald ein rückblickender oder vorwärtsblickender, bald ein gegensätzlicher Gedanke liefern kann. Worauf bei der Feststellung eines jeden Planes hingearbeitet werden muß, ist dies, daß der Schüler so scharf als möglich erkennen lernt, welches das Wesen der einzelnen Teile ist, wie ferner ein jeder Punkt der eigentlichen Abhandlung vom Standpunkte des Themas präzisiert werden muß. Nehmen wir z. B. das Thema Die Jungfrau von Orleans in Rheims. An ihm kann dem Schüler klar gemacht werden, wie die Person Johannes es ist, mit der jeder Punkt der Abhandlung seine Aussage beginnen muß: 1) Johannes Seelenstimmung im Monologe; 2) Ihre Begegnung mit Agnes Sorel; 3) Ihre Weigerung, die Fahne zu tragen u. s. w. Werden die

vorhin genannten Gesichtspunkte vor allem im Auge behalten, dann glaube ich, daß der Schüler bei dieser Übung gerade deshalb soviel an Erkenntnis gewinnen wird, weil er nachher den Plan auch ausführen und dadurch noch mehr seine Richtigkeit erkennen wird. Früher ist es Sitte gewesen, und ich weiß nicht, ob dies auch noch heute der Fall ist, vor allem an Themen allgemeiner Art sogenannte Dispositionsübungen machen zu lassen. Ich halte von solchen Übungen nichts, wenigstens nichts für die Stufe Untersekunda. Sie haben bei den Schülern dieser Klasse an Stoffen, die sie nicht durch den Unterricht oder sonstwie wenigstens im allgemeinen kennen gelernt haben, vor allem auch, wenn sie nicht nachher im Aufsatz ausgeführt werden, geringen Wert. Auch glaube ich nicht, daß für sie Zeit vorhanden ist.

Ein weiteres Mittel zur Anleitung der Schüler bietet die Durchsicht der eingelierten Aufsätze und ihre Zurückgabe in der Klasse. Dabei kann eine gewisse Kunst sich zeigen und planvolle Überlegung und planvolles Verfahren schöne Erfolge erzielen. Für die Besprechung der Aufsätze verdient das Verfahren den Vorzug, die Aufsätze alle auf einmal zurückzugeben und dann die Verbesserung auf einmal zu erledigen. Die Besprechung so zu gestalten, daß immer einzelne Aufsätze zurückgegeben und diese dann vor der Klasse besprochen werden, ist verwerflich. Abgesehen von dem einzelnen Schüler, der gerade vorgenommen wird, vermögen die übrigen der Verhandlung kein Interesse abzugewinnen und ihr auch nicht zu folgen. Sie hat daher für sie fast gar keinen Nutzen. Man muß eben die Besprechung für alle gewinnbringend machen. Dies geschieht aber dadurch, daß zunächst eine eingehende Darlegung gegeben wird, welche (sachlichen) Fehler vorzugsweise bei der Behandlung des Themas gemacht worden sind, inwiefern etwa die einzelnen Teile der Abhandlung nicht scharf als selbständige Ganze hervortreten, inwiefern sie nicht zum Gedanken des Themas und zu einander in die richtige Beziehung gesetzt worden sind. Hat der Lehrer die sachlichen und sprachlichen Mängel, die die Bearbeitung gezeigt hat, und die eine allgemeine Besprechung für alle Schüler verdienen oder erfordern, dargelegt, dann kann er den Nutzen dieser Erörterungen dadurch noch steigern, daß er positiv zeigt, wie der Aufsatz als Ganzes hätte gestaltet werden müssen. Er kann dies zunächst so thun, daß er in einer Skizze den Gang kurz zeichnet, wie der Aufsatz aufzubauen, wie seine Teile zu verknüpfen waren. Statt, und wo er es für besonders angemessen hielt, auch zugleich mit einer solchen Skizze kann der Lehrer in einem Musteraufsatz eine noch ausgeführtere und auch noch vollkommenere Probe einer sach- und zugleich auch sprachgerechten Bearbeitung bieten. Es ist ja nicht zu verlangen, daß der Lehrer selbst einen solchen Musteraufsatz schreibe. Thatsächlich wird ihm vielfach die Zeit dazu fehlen. Es genügt ja, wenn er einen solchen vorführen will, daß er den besten Schüleraufsatz zugleich mit seinen Verbesserungen vorliest. Was nun aber auch der Lehrer dabei bieten mag, sei es eine Skizze, sei es ein Musteraufsatz, ich halte ihren Wert da für besonders groß, wo die Bearbeitung des Themas nicht besonders gelungen ist, wo vor allem in dem Aufbau der Arbeit vielfach Mängel zu Tage getreten

sind. Gelingt es so, die im vorhergehenden gekennzeichnete Besprechung der Aufsätze zu einer möglichst vollkommenen zu gestalten, dann wird dadurch auch das noch zu besprechende Moment, wodurch die Schüler angeleitet werden sollen, einen guten Aufsatz zu machen, in seiner Wirkung gesteigert, nämlich die Korrektur des Lehrers an der Schülerarbeit.

Die Korrektur des Lehrers am Aufsatz mit ihren Hinweisen auf das Verfehlte der Darstellung, mit ihren erläuternden Bemerkungen muß durch die Art der Besprechung der Aufsätze bei ihrer Zurückgabe, wie wir sie vorher gekennzeichnet haben, ihre Ergänzung, Begründung und Erklärung finden. Der Schüler muß durch jene Besprechung, so weit es geht, so geführt werden, daß er dadurch eine ziemliche Einsicht gewinnt, inwiefern er gefehlt hat, daß er demnach seine Verbesserung mehr selbständig gestalten kann. Geschieht das nicht, daß dem Schüler durch jene Besprechung das Verständnis für das von ihm Verfehlte erschlossen wird, dann liegt die Gefahr vor, daß er die Bemerkungen des Lehrers vielleicht überhaupt nicht, geschweige denn mit Überlegung liest, daß er sich begnügt, von dem Lehrer sich sagen zu lassen, was er verbessern soll, und daß er zufrieden ist, wenn er dies hingeschrieben hat, und zwar vielleicht sogar gedankenlos und unrichtig. Um dieser Gefahr vorzubeugen, giebt es dann noch ein anderes Mittel, das in der Art der Korrektur des Lehrers liegt. Die höchste Vollkommenheit nämlich wird sie zeigen, wenn es dem Lehrer gelingt, durch seine Bemerkungen die Schüler zum Nachdenken über die Sache zu zwingen, wenn er es zu erreichen versteht, daß keine seiner Bemerkungen vergebens ist, und daß der Schüler durch sie so viel wie möglich lernt. Dies wird aber geschehen, wenn die Besprechung der Arbeiten und die korrigierenden Bemerkungen des Lehrers sozusagen Hand in Hand gehen, wenn ihm durch das eine wie durch das andere von beiden der richtige Weg angedeutet wird, wenn er darauf hingewiesen wird, inwiefern gefehlt worden ist, und wie es verbessert werden kann. Das Beste wäre ja, wenn man jede einzelne Arbeit mit ihrem Verfasser systematisch und von Anfang bis zu Ende durchgehen könnte und an jedem Punkte, wo die Sache verfehlt gemacht worden ist, den Mangel eingehend bespräche und zugleich den Schüler die Art und Weise feststellen ließe, wie die Sache richtig gestaltet heißen müßte. Da dies Verfahren nicht möglich ist, so müssen wir alle methodischen Mittel, die uns zu Gebote stehen, kraftvoll anwenden, um ein möglichst hohes Ziel zu erreichen.



GRAMMATISCHE ZUKUNFTSGEDANKEN

VON ARMIN DITTMAR

Jede Schulgrammatik muß auf eine gewisse Beschränkung des Stoffes bedacht sein, sie muß Klarheit und Deutlichkeit im Ausdruck zeigen und sie muß auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaut sein. Je nachdem nun der eine oder der andere Gesichtspunkt mehr als die übrigen betont wird, unterscheidet man beschnittene, geschärfte und wissenschaftliche Schulgrammatiken. Als Vertreter dieser drei Gattungen seien genannt:

Lateinische Schulgrammatik von Dr. Franz Friedersdorff. Zweite Auflage, durchgesehen und umgearbeitet von Dr. Franz Friedersdorff, Gymnasialdirektor in Halle a. S., und Dr. Heinrich Begemann, Gymnasialdirektor in Neu-Ruppin. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung 1897.

Syntaxe Latine suivie d'un résumé de la versification Latine. Par O. Weissenfels, docteur en philosophie, professeur au collège royal français de Berlin. Seconde édition. Berlin, Librairie Weidmann 1897.

A. Scheindlers Lateinische Schulgrammatik. Dritte verbesserte Auflage, herausgegeben von Josef Steiner. Wien u. Prag, Verlag von F. Tempsky 1898.

Friedersdorffs Grammatik, eine Neubearbeitung des alten Zumpt 'im Sinne der heutigen Pädagogik und der jüngsten preussischen Schulreform', faßt auf 191 splendid gedruckten Seiten alles zusammen, was dem Schüler vom lateinischen Alphabet bis zum römischen Kalender zu wissen nütze ist; das Weissenfelsche Buch entwickelt in behaglich-elegantem Französisch auf vollen 209 Seiten die lateinische Kasus-, Tempus-, Modus- und Verslehre; Scheindler-Steiner endlich sucht auf 229 übersichtlich, wenn auch mit etwas mehr Raumausnutzung gedruckten Seiten den Schüler, mit weiser Beschränkung, in die Geheimnisse der wissenschaftlichen Grammatik einzuführen.

An diesen drei typischen Beispielen will ich zeigen, wie wenig unsere lateinische Schulsyntax geeignet ist, Klarheit und Folgerichtigkeit des Denkens im Schüler zu fördern. Zugleich aber beabsichtige ich einige Vorschläge zu machen, wie wir uns in Zukunft besser gegen den jetzt nicht ohne Berechtigung erhobenen Vorwurf schützen können, die lateinische Grammatik sei doch nur eine Anhäufung trockener Regeln und unbegreiflicher Ausnahmen. Es sollen nacheinander behandelt werden die Moduslehre, die Tempuslehre und die Kasuslehre, und zwar so, daß, um einer Ermüdung des Lesers vorzubeugen, mit negativen und positiven Ausführungen abgewechselt wird.

ZUR MODUSLEHRE

In jeder Grammatik findet sich an der Spitze der Lehre von den Modi eine kurze, axiomatische Definition ihres Wesens. So sagt Friedersdorff (§ 162): 'Der Indikativ steht im Lateinischen wie im Deutschen in jedem Urteilsatz, dessen Inhalt als wirklich oder thatsächlich ausgesprochen wird, und in jedem Fragesatz, in welchem nach der Wirklichkeit seines Inhaltes gefragt wird.' Und § 163 heisst es: 'Der Konjunktiv steht in jedem Satze, dessen Inhalt als Annahme oder Vorstellung bezeichnet werden soll.'

Diese Definitionen gelten zwar zunächst nur für die Hauptsätze, da jedoch Friedersdorff für die Nebensätze keine anderen giebt, so müssen wir sie auch für diese annehmen, um so mehr, als bei der Hypotaxe mit Ausdrücken wie Vorstellung, Annahme, Thatsächlichkeit u. s. w. operiert wird.

Wie leicht ist es nun, diese Begriffsbestimmungen ad absurdum zu führen! Man braucht nur auf die vielen Urteilsätze der Thatsächlichkeit und Wirklichkeit hinzuweisen, die im Lateinischen den Konjunktiv erfordern, also auf die zahlreichen konsekutiven Ut- und Quin-Sätze im Konjunktiv, auf die kausalen, adversativen, narrativen Cum-Sätze im Konjunktiv, auf die kausalen, adversativen, konsekutiven, restriktiven Relativsätze im Konjunktiv. Und handelt es sich beim Acc. c. inf. nicht auch sehr oft um Thatsächliches und Wirkliches? Mit der Regel, daß der Indikativ in jedem Fragesatz stehe, in welchem nach der Wirklichkeit seines Inhaltes gefragt wird, kann der Schüler ebenfalls nicht viel anfangen. Oder wird etwa in dem Satze: Dic, ubi fueris! nicht nach der Wirklichkeit des Inhaltes gefragt? Besonders schemenhaft ist die Definition des Konjunktivs. Denn sehr oft bezeichnet auch der Indikativ eine Annahme oder Vorstellung. So der Indikativus Futuri, insofern dieser eine Absicht, einen Willen, überhaupt etwas Zukünftiges aussagt; in allen Bedingungssätzen ohne Ausnahme, sowohl im Vorder- als auch im Nachsatz wird etwas 'angenommen' (daher der Name hypothetisch) — also auch in den indikativischen; und wie im Acc. c. inf. oft wirkliche Thatsachen Ausdruck finden, ebenso oft dient gerade diese Konstruktion dazu, etwas Gedachtes, Vor-gestelltes, Angenommenes darzustellen.

Weissenfels ist etwas ausführlicher. Aber auch diese Gesprächigkeit hilft nicht viel weiter. Er lehrt: 'L'indicatif est dans toutes les langues le mode des faits réels ou supposés tels' (§ 154); und: 'Le conjonctif dans les propositions indépendantes énonce non un fait, mais une simple idée, une conception de l'esprit ou un vœu, qu'on est souvent loin de vouloir déclarer contraires à la réalité' (§ 155).

Es wird schwer sein, einen Unterschied zu finden zwischen einer als wirklich angenommenen Thatsache und einer simple idée; eine als wirklich angenommene Thatsache ist und bleibt eine angenommene Thatsache, eine solche ist aber eben doch in den meisten Fällen eine einfache Idee. Wenn ferner diese 'idée', diese 'conception de l'esprit', dieser 'vœu' oft nicht als der Wirklichkeit widersprechend angesehen werden, so entsprechen sie doch in diesen Fällen

der Wirklichkeit, und man fragt wiederum, worin denn nun eigentlich der Unterschied zwischen beiden Modi besteht.

Sehr beachtenswert ist es, daß Weissenfels bei der Definition des Konjunktivs ausdrücklich hinzufügt 'dans les propositions indépendantes'. Er will sich offenbar für die abhängigen Sätze nicht binden. Und in der That wäre es sehr schwer, für die im weiteren gegebenen Anwendungsweisen eine gemeinsame Formel zu finden. Da wird z. B. der Konjunktiv gesetzt, wenn es sich handelt 'd'une conséquence seule' (§ 156), er dient dazu 'pour marquer la succession des événements' (§ 170), er wird verwendet 'si l'on veut simplement rattacher, dans une narration, une remarque à la proposition principale' (§ 172), er drückt aus 'une raison logique' (§ 179), 'une concession', 'une restriction', 'une opposition' (§ 195), er dient zur Übersetzung unseres 'man' (§ 17) — kurz, Proteus ist ein Stümper gegen diesen Konjunktiv. Wie sonderbar aber muß es erst den normaldenkenden Schüler anmuten, wenn er hört, daß in sehr vielen dieser Satztypen auch der Indikativ am Platze ist?

Scheindler-Steiner appellieren, um das Rätsel zu lösen, an die Wissenschaft. Sie lehren: 'Der Konjunktiv vereinigt im Lateinischen in sich wie die Formen, so auch die Funktionen des griechischen Konjunktivs und Optativs' (§ 174). Das ist wenigstens etwas, freilich nicht viel. Denn die Verteilung der einzelnen Funktionen des lateinischen Modus auf die beiden griechischen nehmen die Verfasser nicht vor, und sie können es auch nicht, weil ja auch die Wissenschaft noch nicht hinter das eigentliche Wesen der Modi gekommen ist. So hören wir denn nur, daß 'die Handlung durch den Indikativ als wirklich und bestimmt, durch den Konjunktiv a) als erwartet und gefordert oder b) als gewünscht oder gedacht oder c) als möglich, wenn auch ungewiss, durch den Imperativ als verlangt oder aufgetragen hingestellt wird'.

Dabei bleibt freilich unklar, warum es z. B. heisst *Exspecta, dum redeo* oder *Hoc factum volo* oder *Cras fortasse veniam* u. s. w., oder was denn der Unterschied zwischen 'verlangen' und 'fordern' ist, oder wo man den sogenannten Irrealis unterzubringen hat.

Gehen wir nunmehr zu den einzelnen 'abhängigen' Satztypen über, so häufen sich die Schwierigkeiten. Wir wollen dies für heute an den Finalsätzen nachweisen. Über diese lehrt Friedersdorff (§ 171): 'Abhängige Sätze, die eine Absicht oder einen Zweck ausdrücken, stehen als der Vorstellung angehörig im Konjunktiv.' Alsdann werden geschieden a) Eigentliche Finalsätze und b) Finale Objektssätze, und § 173 heisst es: 'Manche der genannten Verben werden verschieden konstruiert, nämlich mit *ut* (*ne*), wenn Begehrssätze, mit dem *acc. c. inf.*, wenn Urteilssätze von ihnen abhängen.' Soviel Sätze, soviel Merkwürdigkeiten: haben wir doch gelernt, daß in jedem Urteilssatze, dessen Inhalt als wirklich oder thatsächlich ausgesprochen wird, der Indikativ zu stehen hat. Warum steht also in dem Satze *Concedo animos esse immortales* dieses sonderbare Gemächt des *Acc. c. inf.*? Auch die Unterscheidung zwischen eigentlichen Finalsätzen und finalen Objektssätzen ist, gelinde gesagt, sehr willkürlich. Denn weshalb z. B. dem Satze *Videant consules, ne quid res publica*

detrimenti capiat die Kränkung angethan wird, nicht zu den eigentlichen Finalsätzen gerechnet zu werden, ist nicht recht ersichtlich. Die Definition endlich, daß abhängige Sätze, die eine Absicht oder einen Zweck ausdrücken, als der Vorstellung angehörig im Konjunktiv stehen, leidet daran, daß es ja noch viele andere Möglichkeiten giebt, eine Absicht oder einen Zweck auszudrücken. Wodurch unterscheidet sich also *Profectus est ut urbem oppugnaret* von *Profectus est ad urbem oppugnandam, urbem oppugnaturus, oppugnandae urbis causa*?

Weißensfels unterscheidet 'les propositions finales absolues' und 'les propositions finales complémentaires' (§ 159). Auch diese Einteilung ist mangelhaft, denn in dem Satze *Edimus, ut vivamus* ist doch wohl der *Ut*-Satz auch ein Komplementum.

Steiner endlich spricht ebenso willkürlich von abhängigen Befehlssätzen (§ 181) und abhängigen Absichts(Final)sätzen (§ 182). Willkürlich deswegen, weil er selbst lehrt, daß in den Absichts(Final)sätzen der Konjunktiv der *Konj. iussivus, hortativus* sei. Steiner legt außerdem besonderen Wert darauf, die Entstehung der Satzunterordnung zu erklären. Aus der Zusammenstellung der beiden Sätzchen z. B.: *Valeas!* (Mögest du wohl sein!), *cura!* werde *Cura, ut valeas!* Aus *Ne hoc dixeris!* hortor te werde *Hortor te, ne hoc dicas!* Aus dem unabhängigen *Seduli este pueri* werde das abhängige *Pueros monemus, ut seduli sint*. Hier muß der unbefangene Schüler fragen, woher denn auf einmal das *ut* zwischen die beiden Sätzchen kommt, weshalb z. B. nicht *quod* stehen darf, ferner warum denn auf einmal der *Konj. Perf. dixeris* in den *Konj. Praes. dicas* verwandelt werden muß, und endlich warum es nicht heißt: *Pueros monemus ut seduli sunt*. Der 'tiefer Denkende' wird noch weiter gehen und fragen, weshalb Steiner schlankweg in diesen Sätzen auf den ursprünglichen Optativ zurückgreift. Zwar bei *valeas* (mögest du wohl sein!) könnte man ja allenfalls an den Optativ denken, wie dies aber möglich ist in dem ebenfalls von Steiner angeführten Satze: *Plura ne scribam! dolore impediō* = 'Möge ich nicht mehr schreiben! ich kann vor Schmerz nicht!' — entgeht mir.

Der höchste Grad der Verwirrung wird endlich erreicht bei den mancherlei 'Ausnahmen' von der Hauptregel, bei den Verben *prohibeo, iubeo, veto, sino, patior, volo, nolo, malo, studeo, cupio, permitto, cogo*. Wie soll der Schüler verstehen, daß hier der Infinitiv oder *Acc. c. inf.* teils möglich teils notwendig ist?

Folgende Rätsel harren also der Lösung: Was bedeutet der Konjunktiv im allgemeinen und besonders in Finalsätzen? Wie kommt das *ut* in die Satz-fuge? In welchem Verhältnis stehen die *Moneo, ut-* und die *Edo, ut-*Sätze zu einander? Warum wird ein *sunto* in *sint* verwandelt? Was bedeutet der *Acc. c. inf.* und der bloße Infinitiv in den Finalsätzen? Wie verhalten sich *Ne dixeris* und *Ne dicas* zu einander? Wodurch unterscheidet sich der Konjunktiv vom Futurum und vom Gerundivum?

Die meisten dieser Fragen habe ich in meinen 'Studien zur lateinischen Moduslehre' zu beantworten gesucht. Diese Theorie hat, wie zu erwarten war, lebhaften Widerspruch hervorgerufen. Ich will sie daher nochmals in einer

verbesserten, auch für den Schüler verständlichen Form, ohne viel Aufwand von Gelehrsamkeit, zusammenfassend vortragen.

Zunächst gilt es, dem Schüler einige Grundthatsachen der Psychologie klar zu machen. Man wird ihn daran erinnern, daß sich sein Inneres nicht immer in einem und demselben ruhigen, gleichmäßigen Zustande befindet, daß er vielmehr den verschiedenartigsten Stimmungen, Gefühlen, Leidenschaften unterworfen ist. Jeder Schüler hat wenigstens eine unklare Vorstellung davon, daß zu diesen Affekten Furcht, Freude, Zorn, Ärger u. ä. gehören. Es kommt nur darauf an, diese dunkeln Vorstellungen einigermaßen aufzuhellen, zu ordnen, zu sichten. Hier wird man am zweckmäßigsten von den Affekten der Furcht, der Angst und der Besorgnis ausgehen und, an einzelne Fälle aus dem täglichen Leben anknüpfend, deren Wesen feststellen. Man erinnere z. B. an die Angst unmittelbar vor dem Aufnahmeexamen, an die Beklemmung vor der Censurverteilung, an die Furcht vor der drohenden Strafe, an die Sorge der Mutter um das kranke Kind: es wird sich hieraus leicht der Begriff der Niedergeschlagenheit, der seelischen Depression ableiten lassen. Durch den Hinweis darauf, daß in solcher Stimmung alle anderen Gedanken zurücktreten und daß die Seele nur von dieser einen Vorstellung erfüllt ist, ergibt sich der Begriff der seelischen Leere, und so erfolgt die Definition: Furcht, Angst, Besorgnis, Beklemmung, Kleinmut, Verzagttheit, bange Erwartung sind deprimierende Affekte oder Affekte der seelischen Leere. Als weitere Gruppe solcher Affekte lassen sich Ungewissheit, Zweifel, Verzweiflung zusammenfassen. Man weise den Schüler auf das peinigende Gefühl hin, wenn er trotz allen Suchens sein Buch nicht findet, wenn ihm durchaus nicht der Name eines Mannes, einer Strafe, die Bedeutung einer Vokabel einfallen will, wenn er ein Exempel nicht herausbekommt, wenn er vor dem Scheideweg steht und nicht weiß, welchen Weg er einschlagen soll, man zeige ihm, wie sich dieser Zweifel leicht zur Verzweiflung steigert: es wird sofort klar, daß auch diese Reihe von Affekten zu den deprimierenden gehört. Mit der Ungewissheit hängt die staunende Verwunderung über einen unbegreiflichen Vorgang, über eine unverständliche Thatsache eng zusammen. Wir brauchen nur an das Gefühl zu denken, welches uns erfasst, wenn wir einen Taschenspieler seine schier unbegreiflichen Kunststücke machen sehen, oder wenn wir vor den unbegreiflichen Rätseln der Natur und des Menschenlebens stehen. Auch das Gefühl der eigenen Schwäche, des eigenen Unvermögens einem anderen Starken gegenüber wirkt niederschlagend.

Daß man beim Suchen nach passenden Beispielen auch Litteratur, Sage und Geschichte, die heilige wie die profane, herbeizuziehen reichlich Gelegenheit hat, bedarf nur der Erwähnung. Herakles und Lucian am Scheideweg, Damokles mit seinem Schwert, die Zehntausend unmittelbar nach der Schlacht bei Kunaxa, Elisabeth vor der Unterzeichnung des Todesurteils bieten vortreffliche Stoffe.

Nummehr wird man den Schüler fragen, zu welchen sprachlichen Wendungen man wohl greift (zunächst im Deutschen), wenn man sich in einer solchen seelischen Depression befindet. Ohne Schwierigkeit werden sich Wendungen

gemeinsam finden lassen, wie: 'Dafs ich nur aufgenommen werde!' 'Wenn nur mein Kind nicht stirbt!' 'Was ich nur mache?' 'Komme ja nicht zu spät!' 'Wie der das nur fertig bringt!' 'Wie das nur zusammenhängt!' 'Wo nur der Junge bleibt!' 'Wenn er nur noch kommt!' 'Wo der nur wohnt!' 'Er wird doch nicht etwa gar sitzen bleiben!'

Alsdann folgt der Schluss: In all diesen Fällen setzt der Römer den Konjunktiv (und zwar den eigentlichen Konjunktiv). Wir nennen deshalb diesen Modus den Modus depressivus und schreiben ins Heft:

Der eigentliche Konjunktiv dient zum Ausdruck der seelischen Depression. Zu ihm griff der Römer, wenn er von Furcht, Angst, Besorgnis, Kleinmut, Verzagtheit erfüllt war, wenn ihn quälende Ungewissheit, banger Zweifel, Verzweiflung erfassten, wenn er sich über etwas staunend verwunderte, was er nicht verstand und begriff, wenn ihn das Gefühl der Schwäche einem anderen gegenüber beherrschte, kurz, wenn er sich in irgend einer fatalen, unangenehmen, unbehaglichen Lage befand, also niedergeschlagen, seelisch gebunden war.

Nun müßten wir ja wohl eigentlich erst die übrigen Modi in ähnlicher Weise erläutern. Es wird jedoch, um eine Überhäufung von neuen Vorstellungen und Begriffen zu vermeiden, zweckmäfsig sein, lieber erst noch die Weiterentwicklung jener einfachen Sätze zu zusammengesetzten, wenigstens an einigen Satzarten, den Schülern klar zu machen. Und dazu eignen sich sehr gut die Ut- und Ne-Sätze, sowie die indirekten Fragesätze.

Nach dem Hinweis darauf, dafs es im Lateinischen wie auch in den anderen Sprachen Wunsch- und Aufforderungssätze, Ausrufe- und Fragesätze, Urteils- und Mitteilungssätze giebt, die jedoch im einzelnen Falle nur schwer auseinanderzuhalten sind, folgt die Ankündigung: Wir reden zunächst von den einfachen depressiven Wunschsätzen und sehen zu, was aus ihnen alles werden kann.

A. Die depressiven Wunschsätze

Bei diesen Sätzen kommt besonders die erste Gruppe von deprimierenden Affekten, also Furcht, Besorgnis, Sorge, Kleinmut, Verzagtheit, in Betracht. Die Negation ist, wie in den verwandten Aufforderungssätzen, Ne, welches eigentlich weiter nichts bedeutet als: 'Nicht'.

I. Mit diesen negierten depressiven Wunschsätzen beginnen wir.

Wenn der Vater einen schlimmen Weihnachtsbrief über seinen Sohn erhalten hat, so ruft er wohl aus: 'Er bleibt doch nicht etwa sitzen!' Nach dem bisher Erörterten mufs dies im Lateinischen heissen: 'Ne remaneat!' Denn der Vater ist offenbar von dem deprimierenden Gefühl der Angst und Besorgnis erfaßt und hat den lebhaften Wunsch, dafs sein Sohn versetzt werde. Ohne den Sinn irgendwie zu ändern, hätte der Vater auch sagen können: 'Er wird doch nicht etwa gar sitzen bleiben!' 'Dafs er nur nicht etwa gar sitzen bleibt!' Demgemäfs heifst:

Ne moriatur! Er wird doch nicht sterben! Dafs er nur nicht etwa stirbt!

Ne erremus! Wir werden uns doch nicht etwa verirren! Dafs wir uns nur ja nicht etwa verirren!

Ne obliviscar! Ich werde es doch nicht vergessen! Dafs ichs nur nicht etwa gar vergesse!

Ne alseris! Du wirst dich doch nicht erkältet haben! Dafs du dich nur nicht erkältet hast!

An und für sich gehen diese Sätze durchaus einen vollständigen, abgeschlossenen Sinn. Wir erfahren, dafs der Sprecher von Sorge u. s. w. erfüllt ist wegen eines ihm drohenden, unangenehmen Umstandes. Ganz von selbst jedoch stellen sich — namentlich im Gespräch mit anderen — allerhand erweiternde, erläuternde, aufklärende, berichtigende, von der Depression befreiende Zusätze ein. Wir wollen sie im einzelnen betrachten.

1) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Fürchtens.

Würde z. B. jener Vater von seiner Frau gefragt werden: 'Weshalb bist du denn so niedergeschlagen?' so könnte er antworten: Ne remaneat Gaius! id timeo! = 'Dafs nur Gaius nicht etwa sitzen bleibt! deshalb bin ich besorgt!' Der Vater hätte auch, ohne die Frage der Mutter abzuwarten, sogleich sagen können: Timeo: ne Gaius remaneat! 'Ich habe solche Angst: dafs nur Gaius nicht zurückbleibt. Ähnliche Erweiterungen sind:

Ne obliviscar! metuo = Metuo: ne obliviscar!

Ne erremus! periculum est = Periculum est: ne erremus!

Vereinigen wir die noch getrennten Sätze unter einem Satzaccent, und zwar so, dafs der Ne-Satz, als der wichtigere Bestandteil, auch den Hauptton erhält, so entstehen die zusammengesetzten Sätze:

Timeo, ne remaneat.

Metuo, ne obliviscar.

Periculum est, ne erremus.

Wie ich nun solche Perioden im Deutschen wiedergebe, hängt nicht vom Genius der lateinischen Sprache, sondern vom Genius der deutschen Sprache ab. Dieser aber läßt folgende Möglichkeiten zu:

Ich fürchte, er wird am Ende gar sitzen bleiben!

Ich fürchte, es am Ende gar zu vergessen!

Du hast dich vielleicht gar erkältet!

Es besteht die Gefahr, dafs wir uns verlaufen!

Von dem Ne ist also im Deutschen nicht eben viel zu sehen. Der Deutsche nämlich behandelt die Verba des Fürchtens wie einfache Verba sentiendi und declarandi. Ihm ist: 'Ich fürchte' so viel wie: 'Ich sehe mit Besorgnis voraus.' Wie er sagt: 'Ich sehe voraus, dafs er sitzen bleibt', so sagt er auch: 'Ich sehe mit Besorgnis voraus (= ich fürchte), dafs er sitzen bleibt', und wie er sagt: 'Ich bin überzeugt, es zu vergessen', so sagt er auch: 'Ich fürchte, es zu vergessen.'

Eine kurze Besinnung ergiebt, dafs z. B. oblivisci gleich ist memoria non tenere und remanere so viel wie non ascendere. Hieraus folgt, dafs ich statt Timeo, ne obliviscar auch sagen kann Timeo, ne memoria non teneam und statt Periculum est, ne remaneat auch Periculum est, ne non ascendat. Mithin ergiebt sich die Regel: Das deutsche 'dafs nicht' nach den Verba des Fürchtens

wird mit ne non übersetzt, wenn das 'nicht' mit dem Verbum zusammen einen einheitlichen Begriff ergibt und diese Verbindung etwas für das Subjekt des Verbum timendi Unangenehmes aussagt.

Zu einem Ne obliviscar! kann aber auch ein negiertes Verbum des Fürchtens hinzutreten, nämlich z. B. dann, wenn sich der Sprecher die trüben Gedanken, und sei es auch nur für einen Augenblick, aus dem Kopf schlägt und sich gleichsam selbst korrigiert. Also: Ne obliviscar! Non timeo! = 'Dafs ichs nur nicht etwa vergesse! Nun, ich habe keine Angst!' Dies giebt den Sinn: 'Ich fürchte nicht, es etwa zu vergessen' = 'Ich werde es schwerlich vergessen.'

Aus dem Dargelegten erhellt, dafs ich auch sagen kann: Non vereor ne memoria non teneam, und dafs dies heifst: 'Ich fürchte nicht, dafs ich es mir nicht merke' = 'Ich werde mirs ganz sicher merken.'

2) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Hinderns, Widerstrebens.

Jeder depressive mit Ne eingeleitete Wunschsatz hat einen für den Sprecher unangenehmen, unerfreulichen Inhalt. Was mir aber unangenehm, unerfreulich, widerwärtig ist oder zu werden droht, davon suche ich mich nach Möglichkeit zu befreien, ich suche es abzuwehren, zu hindern. So entstehen leicht Sätze wie diese:

Ne obliviscar! Impediam!

Ne veniat! Interdicam!

Ne moriatur! Cavebo!

Dafs ichs nur nicht vergesse! Ich werde es zu hindern suchen!

Dafs er nur nicht etwa kommt! Ich werde es untersagen!

Dafs er nur nicht etwa stirbt! Ich werde es zu verhüten suchen!

Bei dieser Gruppe kommt die deutsche Übersetzung dem lateinischen Text schon etwas näher. Denn wenn auch das Schriftdeutsch verlangt: 'Ich werde es verhindern, dafs ich es vergesse', 'Ich werde es verbieten, dafs er kommt', 'Ich werde es verhüten, dafs er stirbt' — so kann man doch tausendmal in der Umgangssprache hören: 'Ich werde es verhindern, dafs ich es nicht vergesse', 'Ich werde es verbieten, dafs er nicht kommt', 'Ich werde es verhüten, dafs er nicht stirbt'. Wenn es sich nämlich um die Begriffe 'Verhüten', 'Verhindern', 'Verbieten' handelt, so schwebt dem Deutschen bei unbefangenen Sprechen der Wunsch vor, dafs etwas nicht eintrete, bei schärferem Nachdenken jedoch zerlegt er sich diese Begriffe in 'Nicht gestatten', 'Nicht erlauben', 'Nicht zugeben' und mufs dann die Negation beim Übersetzen des Ne-Satzes weglassen.

3) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Sorgens, Strebens.

In den Begriffen impedire, cavere u. s. w. liegt, wie wir zuletzt sahen, etwas Negatives. Ich kann jedoch zu den depressiven Wunschsätzen auch positive Zusätze machen, denn ich kann mich von meiner Furcht u. s. w. auch dadurch befreien, dafs ich irgendwie dafür Sorge, dafs das Unangenehme, Unerfreuliche aus dem Wege geräumt wird. So entstehen Wendungen wie:

Ne obliviscar! Curabo!

Ne moriatur! Precor!

Ne erremus! Vide!

Ne algeas! Cura!

Hier entspricht die deutsche Übersetzung vollständig der Vorlage: 'Ich werde dafür sorgen, dafs ich es nicht etwa vergesse', 'Sieh zu, dafs wir uns ja nicht

etwa verirren', 'Ich bitte euch, daß er nicht etwa stirbt!', 'Trage Sorge, daß du dich ja nicht etwa erkältest'.

4) Der Ne-Satz verbunden mit Sätzen der bestimmten (hemmenden) Mafregel.

Die Verba impedire, cavere u. s. w., ebenso die Verba curare, videre u. s. w. haben einen allgemeinen, unbestimmten Inhalt. Wenn ich sage *Impediam ne obliviscar* oder *Curabo ne obliviscar*, so gebe ich nur im allgemeinen meine Absicht kund, mich von dem mir lästigen Umstand zu befreien, das für mich Unangenehme aus dem Wege zu räumen, über die bestimmte Mafregel und die nähere Ausführung meiner Absicht bin ich mir noch nicht recht klar. Kommt mir jedoch eine besondere, eine bestimmte Mafregel in den Sinn, wodurch ich die Gefahr verhüten oder ihr vorbeugen kann, so kann ich diesem Gedanken auch sofort eine sprachliche Form geben. Wir erhalten auf diese Weise z. B.:

Ne obliviscar! In libellum referam!

Ne moriatur! Medicum advoca!

Ne algeas! Indue paenulam!

Auch hier kann natürlich dieser prophylaktische Satz vorangehen: *Indue paenulam: Ne algeas!*

In solchen Fällen giebt — logisch betrachtet — die zum Ne-Satz hinzutretende Wendung das Mittel an, um der im Ne-Satz ausgedrückten Gefahr vorzubeugen. Von dieser Anschauung gehen wir im Deutschen aus, wenn wir uns bei Übersetzung dieses Ne der Konjunktion 'damit nicht' bedienen. Also: 'Ziehe deinen Mantel an, damit du dich ja nicht erkältest!' 'Rufe den Arzt, damit er ja nicht stirbt.' 'Ich will mirs ins Notizbuch schreiben, damit ichs ja nicht vergesse.' Andere Wendungen sind: 'Um es ja nicht zu vergessen', 'Um es womöglich nicht zu vergessen', 'Ich wills um keinen Preis vergessen', 'Sonst vergesse ich es am Ende gar'.

Es folgen nunmehr

II. Die positiven depressiven Wunschsätze.

Es handelt sich hier um die mit der Partikel *ut* eingeleiteten depressiven Wunschsätze. *Ut* gehört zu einem interrogativ-indefinit-relativen Stamm und bedeutet ursprünglich wohl 'wie' oder 'wenn' (Vgl. *Ut vales?* und *Utinam vales!*).

Wir gehen aus von Sätzen wie diesen:

Ut ascendam! = 'Wenn ich nur versetzt werde!'

Ut memoria teneas! = 'Wenn du dies nur merkst!'

Ut vivat! = 'Wenn er nur am Leben bleibt!'

Anstatt 'wenn nur' kann man auch sagen, ohne den Sinn zu verändern, 'daß nur'. Also: 'Daß ich nur ja versetzt werde!' u. s. w. Auch hier sind übrigens die unerweiterten Sätze verhältnismäßig selten, obwohl auch sie einen durchaus vollständigen Sinn ergeben und an und für sich durchaus keiner Ergänzung bedürfen.

Aber solche Ergänzungen stellen sich leicht ein und sind vielfach durchaus notwendig. Wir betrachten wiederum

1) Den Ut-Satz verbunden mit Verba des Fürchtens.

Auch bei den positiven Sätzen kann und muß häufig das deprimierende Gefühl der Angst, Sorge u. s. w. bestimmten Ausdruck erhalten. So entsteht:

Ut ascendam! Timeo! = 'Wenn ich nur versetzt werde! Ich habe solche Angst!'

Timeo! Ut ascendam! = 'Ich habe solche Angst! Wenn ich nur versetzt werde!'

Ut memoria teneas! Vereor! = 'Dafs du es nur auch merkst! Ich bin so besorgt!'

Vereor! Ut memoria teneas! = 'Ich bin so besorgt! Dafs du es nur auch merkst!'

Ut vivat! Periculum est! = 'Wenn er nur noch lebt! Es besteht solche Gefahr!'

Periculum est! Ut vivat! = 'Es besteht solche Gefahr! Dafs er nur ja noch lebt!'

Vereinige ich diese Sätze unter einem Satzaccent und zwar so, dafs der Ut-Satz, welcher den Hauptgedanken enthält, auch den Hauptton bekommt, so entstehen die Satzgefüge:

Ut ascendum, timeo!

Vereor, ut memoria teneas!

Ut vivat, periculum est!

Den Sinn dieser Worte kann ich im Deutschen wiedergeben wie folgt:

Ich fürchte, dafs ich am Ende gar nicht versetzt werde.

Ich fürchte, ich werde vielleicht gar nicht versetzt.

Ich fürchte, am Ende gar nicht versetzt zu werden.

Befreie ich mich für einen Augenblick von meiner Besorgnis, so kann ich zu dem Ut ascendam! auch Non timeo hinzufügen. Der Sinn ist dann: 'Ich fürchte nicht, dafs ich nicht versetzt werde' = 'Ich werde voraussichtlich versetzt'.

2) Der Ut-Satz verbunden mit Verba des Hinderns, Widerstrebens. (Unmöglich.)

Der depressive Wunschsatz nach Art von Ut memoria teneam! enthält stets etwas Erstrebenswerthes. Darum kann sich nie mit solchen Sätzen ein impediam, cavebo verbinden. Denn der Gedanke, das verhindern zu wollen, was man erreichen will, ist absurd.

3) Der Ut-Satz verbunden mit Verba des Sorgens, Strebens.

Da die mit ut eingeleiteten depressiven Wunschsätze stets etwas Erstrebtes aussagen, so stellen sich leicht Zusätze folgender Art ein:

Ut ascendam! Id agam.

Ut vivat! Precor.

Ut memoria teneas! Cura.

'Ich werde mich bemühen, dafs ich womöglich versetzt werde, womöglich versetzt zu werden.' 'Ich bitte die Götter, dafs er doch ja am Leben bleibt.' 'Sorge dafür, dafs du es ja merkst.'

4) Der Ut-Satz verbunden mit Sätzen der bestimmten (fördernden) Maßregel.

Wenn ich sage *Id agam*, *ut ascendam*, so bin ich mir über die zu ergreifende Maßregel noch nicht klar. Kommt mir eine solche in den Sinn, so kann ich diesem Gedanken sofort die sprachliche Form geben:

Ut ascendam! Cotidie librum cum lumine poscam!

Ut vivat! Medicum vocabo!

Ut memoria teneas! Refer in libellum.

Ut = Damit ja, um nur ja zu ...

So entsteht folgende Übersicht:

Die depressiven Wunschsätze

Ne obliviscar!

Ut memoria teneam!

1) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Fürchtens:

1) Der Ut-Satz verbunden mit Verba des Fürchtens:

Timeo, ne obliviscar.

Timeo, ut memoria teneam.

2) Der Ne-Satz verbunden mit Sätzen der unbestimmten (hemmenden) Maßregel.

2) Der Ut-Satz verbunden mit Sätzen der unbestimmten (fördernden) Maßregel.

a) Negativ (Verba des Hindernis):

a) Negativ (Verba des Hindernis):

Impediam, ne obliviscar.

Fehlt.

b) Positiv (Verba des Sorgens):

b) Positiv (Verba des Sorgens):

Curabo, ne obliviscar.

Curabo, ut memoria teneam.

3) Der Ne-Satz verbunden mit Sätzen der bestimmten (hemmenden) Maßregel:

3) Der Ut-Satz verbunden mit Sätzen der bestimmten (fördernden) Maßregel:

In libellum referam, ne obliviscar.

In libellum referam, ut memoria teneam.

B. Die depressiven Aufforderungssätze

Einen Wunsch, dessen Erfüllung zumeist von dem Willen einer Person abhängt, nennen wir Aufforderung, Bitte, Auftrag, Befehl. Die Erfüllung des Wunsches *Ne moriatur* hängt vom Schicksal ab, die des Wunsches *Ne algeas* von mancherlei Umständen, insbesondere vom Wetter. Die Befolgung der Aufforderung: *'Thue dies nicht!'* dagegen hängt vor allem vom Willen des Angeredeten ab.

In Aufforderungssätzen griff nun der Römer dann zum Konjunktiv, wenn er ausdrücken wollte, daß ihm an der Erfüllung einer Bitte, einer Aufforderung sehr viel gelegen war, daß ihm die Ausführung des Gebots von großer Wichtigkeit zu sein schien. In diesem Falle nämlich schwebte dem Sprecher immer zugleich die Gefahr vor, welche aus der Nichterfüllung der Bitte entstehen würde. Auf diese Nichterfüllung aber mußte der Sprecher besonders dann gefaßt sein, wenn er sich seiner Schwäche, seiner Machtlosigkeit dem Angeredeten gegenüber bewußt war oder wenn er den Auftrag für besonders schwierig hielt. Bei diesen depressiven Aufforderungen kommt also neben den Affekten der Furcht und Sorge das Gefühl der Machtlosigkeit, der Gebundenheit, der Schwäche in Betracht.

I. Wir beginnen wieder mit den negierten depressiven Aufforderungen.

Die Negation ist hier, wie schon oben bemerkt, *ne*. *Ne eamus* heisst: 'Wir wollen doch ja nicht etwa gehen!', 'Laßt uns doch nur ja nicht gehen.' Wer so spricht, will ausdrücken, daß ihm an der Befolgung der Aufforderung sehr viel liegt, weil ihm die Unannehmlichkeiten, die Schwierigkeiten, die Scherereien, die aus der Nichterfüllung seiner Aufforderung hervorgehen würden, vor Augen schweben. Zugleich geht aus den Worten hervor, daß sich der Sprecher abhängig fühlt von dem Willen des Angeredeten, oder daß ihm die Erfüllung der Aufforderung als Zumutung erscheint, so daß er sich scheut, einen strikten (souveränen) Befehl auszusprechen.

Im Deutschen bedienen wir uns häufig der Hilfsverba *sollen*, *wollen* und *lassen*, um anzudeuten, daß ein Wille im Spiele ist. Zu beachten ist jedoch, daß diese Verba an sich durchaus nichts mit dem Konjunktiv zu thun haben. Denn auch bei Übersetzung von Indikativen müssen wir oft jene Hilfsverba anwenden (*Non dico* = Ich will nicht sagen, *Dabat* = Er bot an, er wollte geben). Nur durch den Ton unserer Stimme und durch Zusätze wie 'ja', 'etwa', 'nur' können wir einigermaßen der Bedeutung des Konjunktivs gerecht werden.

Besondere Beachtung erheischt die zweite Person Singularis mit ihren zwei Formen *Ne facias* und *Ne feceris*. Die Frage nach dem Bedeutungsunterschied dieser beiden Formen hat in den letzten Jahren diesseits und jenseits des Ozeans viel Staub aufgewirbelt, beantwortet aber ist sie, wie mir scheint, noch nicht. Da die nähere Behandlung dieser Frage in die Tempuslehre gehört, so will ich mich für jetzt begnügen, meine Auffassung in aller Kürze darzulegen.

Wir müssen uns daran erinnern, daß die Formen *Ne feceris*, *Ne dixeris* doppeldeutig sind, daß sie zugleich perfektische und aoristische Funktion haben. Die aoristische liegt den negierten Aufforderungssätzen zu Grunde. Da nun die Aoristformen hauptsächlich ingressive und effektive Funktion haben, so heisst *Ne feceris* 'Führe dies nicht aus', *Ne dixeris* 'Sprich dies nicht aus!'. So kann ich aber nur sagen, wenn eine bestimmte, noch zu verwirklichende oder bereits verwirklichte Absicht vorliegt. Es hat mir z. B. mein Freund gesagt, er wolle den Arzt N. um Rat fragen. Fürchte ich nun, daß eine solche Konsultation verhängnisvoll für meinen Freund werden könne, so sage ich warnend: *Ne consulueris!* = 'Führe ja nicht deine Absicht aus, ihn um Rat zu fragen.' Wollte ich zu jemand, der nicht die bestimmte Absicht hat, jenen Arzt zu Rate zu ziehen, sagen: *Ne consulueris!* so würde er mich groß ansehen und verwundert sagen: 'Ja, ich will ihn doch gar nicht konsultieren!'

Oder es hat jemand mir gegenüber geäußert: *Gaius stultissimus est homo*. Ich bin darüber sehr verwundert oder erschrocken und sage besorgt: *Di meliora!* *ne dixeris istuc* = 'Um Gotteswillen, sprich das nicht aus!' Wollte ich zu jemand sagen, ohne daß eine dahingehende Äußerung vorausgegangen wäre: *Ne dixeris Gaium esse stultissimum*, so würde der Betreffende mich schief verwundert ansehen und sagen: 'Ja, das habe ich doch gar nicht behauptet.'

Liegt hingegen keine bestimmte Absicht, keine bestimmte Tatsache vor, so

steht Conj. praes. So kann ich meinem Freunde, der etwa in eine andere Stadt verzieht, als guten Rat die Warnung mit auf den Weg geben: Ne consulas illum medicum 'Frage ja nicht jenen Arzt um Rat!' So kann der Vater seinem Sohne die Lebensregel einschärfen: Ne cui maledicas! 'Schmähe ja niemand!'

In diesen Fällen ist also das Verbot an eine bestimmte Person gerichtet, nur dafs keine bestimmte Absicht vorliegt, welcher vorgebeugt werden soll. Sehr leicht stellt sich nun der Nebengedanke ein, dafs dies Verbot wie für den Angeredeten, so auch für andere Leute Gültigkeit hat. Denn die Worte: 'Frage ja nicht jenen Arzt um Rat!' würde ich auch jedem andern zurufen, und ebenso wird der Vater auch seinen anderen Söhnen jene Warnung mit auf den Weg geben. Wie also im Deutschen etwa der Geistliche auf der Kanzel zu seiner Gemeinde mit 'du' spricht, obwohl er alle Anwesenden meint, so kann auch im Lateinischen ein Verbot Ne cui maledicas an eine Mehrheit, ja an die ganze Menschheit gerichtet sein, und so kann Ne cui maledicas auch heifsen: 'Man soll ja niemand schmähen', und Ne illum medicum consulas: 'Man soll ja nicht jenen Arzt um Rat fragen!'

Wie zu den depressiven Wunschsätzen, so können auch zu den depressiven Aufforderungssätzen allerhand Zusätze treten.

1) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Bittens und Aufforderns.

Wenn ich sage: Ne eamus! 'Wir wollen nur ja nicht gehen!' so stellen sich leicht Zusätze ein wie: Oro et obsecro! Umgekehrt kann ich beginnen mit Oro et obsecro und zur Erläuterung hinzufügen: Ne eamus.

Zu einem Ne eat! 'Er soll ja nicht etwa gehen!' gesellt sich leicht: Postulo! Umgekehrt: Postulo: ne eat!

Bei Vereinigung unter einem Satzaccent entsteht:

Ne eamus, oro et obsecro.

Ne eat, postulo oder:

Oro et obsecro, ne eamus.

Postulo ne eat.

Im Deutschen kann ich dann auch sagen: 'Ich bitte euch, dafs wir ja nicht gehen!' 'Ich stelle die Forderung, dafs ihr ja nicht etwa geht.'

2) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Sagens und Meinens:

Ne eat! Dico = Ne eat, dico.

Ne eamus! Censeo = Ne eamus, censeo.

Dico: ne eat! = Dico, ne eat.

Censeo: ne eamus! = Censeo, ne eamus.

3) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Machens, Bewirkens, Erreichens:

Ne veniat! Faciam = Ne veniat, faciam.

Faciam: ne veniat! = Faciam, ne veniat.

II. Die positiven depressiven Aufforderungssätze.

Wenn Ne eamus heifst: 'Wir wollen doch ja nicht gehen!' so heifst Eamus: 'Wir wollen doch ja gehen', 'lafst uns doch ja gehen', 'wir wollen doch nur gehen!' Eant: 'Sie sollen nur ja gehen' u. s. w.

Auch hier können Erweiterungen hinzutreten:

- 1) Der Aufforderungssatz mit Verba des Bittens und Aufforderns:

Eamus! obsecro = Eamus, obsecro.

Obsecro: eamus! = Obsecro, eamus.

- 2) Der Aufforderungssatz mit Verba des Sagens und Meinens:

Maneamus! censeo = Maneamus, censeo.

Censeo: maneamus! = Censeo, maneamus.

- 3) Der Aufforderungssatz mit Verba des Machens, Bewirkens, Erreichens:

Venias! fac = Venias, fac.

Fac: venias! = Fac, venias.

'Mache, komme ja!' = 'Mache, daß du ja kommst!'

An und für sich stellen diese Sätze mit dem bloßen Konjunktiv durchaus vollkommene und abgeschlossene Satzgefüge dar, und es ist nicht richtig, hier nur von Parataxe zu sprechen. Leicht indessen stellte sich bei der nahen Verwandtschaft von 'Wunsch' und 'Wille' sowie bei der Ähnlichkeit der Begriffe 'Sorgen', 'Streben', 'Wünschen' mit den Begriffen 'Bitten', 'Machen', 'Auffordern' in der Kompositionsfrage ein Ut ein auch da, wo es ursprünglich nicht hingehörte.

Wie man also sagte Opto, ut veniat, so sagte man auch Oro, ut veniat, und nach Videbo, ut ascendam bildete man Faciam, ut ascendam, genau so wie ein Opto, ne veniat und Videbo, ne remaneam einem Oro, ne veniat und Faciam, ne remaneat entspricht.

Die depressiven Aufforderungssätze

Ne eamus!

Maneamus!

- 1) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Bittens und Aufforderns:

Obsecro, ne eamus.

- 1) Der Depressivus verbunden mit Verba der Aufforderung:

Obsecro, maneamus = Obsecro, ut maneamus.

- 2) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Sagens und Meinens:

Dico, ne eamus.

- 2) Der Depressivus verbunden mit Verba des Sagens und Meinens:

Censeo, eas = Censeo, ut eas.

- 3) Der Ne-Satz verbunden mit Verba des Machens, Bewirkens, Erreichens:

Faciam, ne veniat.

- 3) Der Depressivus verbunden mit Verba des Machens, Bewirkens, Erreichens:

Fac, venias = Fac, ut venias.

(Fortsetzung folgt)

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

VON FRANZ FAUTH

Von dem zweiten Band der Schiller-Ziehenschen Sammlung¹⁾ sind weitere fünf Abhandlungen erschienen:

Schiller, H., Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. In Gemeinschaft mit Lehramtsassessor H. Fuchs und Lehrer A. Haggenmüller veröffentlicht. 63 S.

Cramer, A., Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder. 28 S.

Huther, A., Die psychologische Grundlage des Unterrichts. 83 S.

Ohlert, A., Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung. 50 S.

Messer, A., Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des Schullebens. 69 S.

1

Nach Schillers Ansicht steht es heute mit der Orthographie unserer Schüler nicht schlechter als früher. Ja, sie erlernen dieselbe leichter, da sie stets dasselbe Wortbild vorfinden. Die Klagen über Mangel an Erfolg in der Einübung der Orthographie würden bald verschwinden, wenn man nur erst einmal über die dabei einschlagenden psycho-physiologischen Fragen Klarheit erzielt und ein Einverständnis herbeigeführt hätte. Beim Rechtschreibeunterricht sei der Weg vom Mund zum Ohr ein Hauptfaktor. Daher sei es einseitig gewesen, den Weg durch das Auge hauptsächlich zu empfehlen. Man müsse im Gegenteil erkennen, daß für die Erlernung der Rechtschreibung nicht nur die beiden Sinne des Auges und Ohres fast gleichmäÙig herangezogen werden müÙten, sondern daß sie nicht einmal dafür ausreichen.

Zwei Thatfachen, sagt Schiller, erschweren die Erlernung der Rechtschreibung auf dem Wege vom Mund zum Ohr: die falsche Aussprache der Laute und die Inkonsequenz in deren Bezeichnung. Darum muß man den Gesichtssinn zu Hilfe nehmen. Dieser hat vor dem Gehörsinn das voraus, daß Reize, die auf ihn ausgeübt werden, rascher haften; aber sie sind weniger treu. Diese Unsicherheit nimmt zu mit dem Alter und mit dem Grade des Abgezogenwerdens durch intensive unser Vorstellungsleben beherrschende Gedankenkomplexe. Auch der geübtste Orthograph ist da nicht frei von Verirrungen,

¹⁾ H. Schiller und Th. Ziehen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin, Verlag von Reuther u. Reichard 1898 und 1899

aus drei Gründen: 1) Der Fehler entsteht durch unbewusste falsche Analogiebildung des Gesichtsinnes. 2) Gleiche oder ähnlich lautende Wörter werden verwechselt. 3) Es treten falsche Anticipationen ein, wie beim Versprechen oder Verlesen. Auch bei Kindern, die im Zweifel sind, wie sie ein Wort schreiben sollen, kann man sehen, daß sie neben dem Gehör auch den Gesichtssinn zu Hilfe nehmen, indem sie z. B. mit dem Finger das Wortbild versuchsweise malen oder indem sie es sich in Gedanken auf eine Fläche geschrieben vorstellen.

Das Problem, wie man am besten Rechtschreibeunterricht erteile, hat Lay mit Hilfe der Physio-Psychologie zu lösen und zu fördern gesucht. Doch wäre es ein Fehler, wollte man, wie die Volksschullitteratur thut, seine Untersuchungen als unwiderleglich und abschließend ansehen. Es liegen bei ihm zwei Fehler vor. 'Es werden physiologische Theorien und Erklärungsversuche einfach als feststehende Thatsachen betrachtet, ohne daß sie solche sind, und die Versuche lassen wesentliche Momente außer acht, können also nicht das beweisen, was sie sollen.' Besonders betont Schiller Lay gegenüber, daß das Gedächtnis der Wörter nicht, wie Lay annimmt, in dem Erinnerungsbild der Sprechbewegungen beruht. Charcot habe das Richtige getroffen, wenn er das Wort als eine Zusammenfassung betrachte aus dem Gehör- oder Sprachbild, dem Gesichts- oder Schriftbild, dem Sprechbild und dem Schreibbild. Gegen die Versuche, die Lay für seine Ansicht mit einer Reihe von sinnlosen Wörtern gemacht hat, ist Schiller mißtrauisch; zur Prüfung und Ergänzung der Layschen Versuche hat er am Gießener Gymnasium Versuche mit wirklich deutschen Wörtern machen lassen, die den Schülern aber zum erstenmal entgegentraten. Die vorgesprochenen oder von der Tafel abgelesenen Wörter wurden in der Luft nachgeschrieben. Auch wurde in Betracht gezogen, wie die durch die verschiedenen Sinnesorgane gewonnenen Eindrücke dann haften. Das Resultat der Versuche, die auf vielen Tabellen sehr eingehend mitgeteilt werden, ist dieses, daß für das Erlernen der Orthographie Diktieren (Hören), Lesen (Sehen), Buchstabieren, Abschreiben von verschiedener Zweckmäßigkeit ist. 'Das Diktieren ergibt die größte Fehlerzahl, das Lesen schon eine bedeutend geringere, das Buchstabieren eine noch etwas niedrigere und das Abschreiben bei weitem die geringste.' Die Untersuchungen und Überlegungen sind fein durchgeführt, und auch die begleitenden Nebenumstände, die solche Untersuchungen stets schwierig machen, sind nicht außer acht gelassen. Auch nach Berücksichtigung dieser Nebenumstände kommt Schiller zu dem Schluss: 'Nach wie vor bleiben also Hörbild, Sehbild und Regel (dazu kann man auch die Gruppenbildung rechnen) die Hauptstützen des Rechtschreibeunterrichts; das Sprechen dient im wesentlichen nur zur Einprägung des Hörbildes, das Buchstabieren und das Abschreiben zur Befestigung des Sehbildes.' 'So lange wir eine phonetische Schreibweise nicht haben, müssen wir suchen, das Hörbild möglichst richtig und rein zu gestalten und von dem Sehbild alle beirrenden Reize nach Kräften fernzuhalten. Auf den Unterricht übertragen heißt das, vom ersten Anfang an nicht nur richtig sprechen, von seiten des Lehrers, sondern auch die Kinder

in sprachphysiologischer Weise korrekt erziehen.' Schiller verweist dabei auf die Anleitung, die Gutzmann im zweiten Heft des ersten Bandes dieser Sammlung dem Lehrer giebt. Über die Methode des orthographischen Unterrichts giebt Schiller schliesslich folgende Anleitung: 'Es muß darum zur Regel werden, jedes neue dem Schüler entgegenretende Wort zuerst nach seinem Inhalt und dann nach seiner sprachlichen Erscheinung ins Auge zu fassen. Dafs diese letztgenannte Behandlung durch Lautieren, Anschreiben an die Wandtafel und Abschreiben erfolgt, bedarf nach dem Vorhergehenden keiner weiteren Erörterung. Ebensovienig, dafs bei allen diesen Thätigkeiten die Hauptsache ist, falsche und beirrende Bilder fernzuhalten. Darum darf nicht diktirt werden, was nicht so fest eingeübt ist, dafs die meisten Schüler fehlerlos schreiben. Leider ist man auf höheren Schulen noch recht oft von der richtigen Einsicht in diese fundamentale Wahrheit entfernt. Manche Lehrer konstatieren mit einer gewissen Genugthuung die grofse Zahl orthographischer Fehler, um daraus allerlei Schlüsse auf die Faulheit und Zerstreuung der Schüler zu ziehen, statt ihr eigenes unmethodisches Verfahren anzuklagen. Und Regel mag es noch immer sein, dafs die sogenannten Diktate nicht vorher besprochen werden; denn sie sollen ja ein Ausweis für die Aufmerksamkeit und den Fleifs des Schülers in den vorhergehenden Stunden sein. Als ob sie dies nicht auch sein könnten, wenn sie unmittelbar vorher sorgfältig eingeübt würden; doch darf dieser Ausweis nie die Hauptsache sein, sondern diese muß stets die Vermeidung falscher Schreibweise bleiben.'

Bei dem vorsichtigen und zurückhaltenden Urteil Schillers über das Resultat seiner Untersuchungen kann man dem Gesagten nur zustimmen. Der Gang, durch den die Resultate gewonnen sind, ist so einleuchtend und klar, dafs mir das Ergebnis für die ganze Frage grundlegend zu sein scheint.

2

Das Buch von Cramer über die ausserhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder ist nur indirekt ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie. Die von Cramer zusammengestellten Thatfachen müßten eigentlich noch einmal von einem Schulmann verarbeitet werden, um der Schule direkt dienen zu können. Aber sie sind anderseits eine Entlastung für die Schule, der man so gerne die Schuld für jede Nervosität der Kinder auflegt. Cramer hat aus einem sehr reichhaltigen Material die ausser der Schule liegenden Ursachen für die Nervosität der Kinder gewissenhaft und übersichtlich zusammengestellt. Wichtig ist für den Laien in der Einleitung die Bemerkung, dafs Nervosität keine Erkrankung der Nerven an sich ist, namentlich nicht der peripherischen, äufseren Nerven, sondern eine krankhafte, gestörte Funktion des Gehirns. Den allgemeinen Begriff der Nervosität zerlegt er in Hysterie, Neurasthenie, Nervosität im engeren Sinn und in Geisteskrankheiten, die sich mit degenerativen Symptomen, intellektuellen Defekten anbahnen. Bei Kindern finden sich von diesen Zuständen meist nur Neurasthenien und Hysterien, selten reine Nervosität, noch seltener die degenerativen Symptome. Nach einer

kurzen Darstellung der Entwicklung des Gehirns beim Kinde giebt Cramer eine ausführliche Zusammenstellung der Ursachen, welche bei den Kindern nervöse Zustände hervorrufen können; er zerlegt sie in innere und äußere Ursachen. Für den Pädagogen sind dabei besonders interessant seine Anschauungen über die schädlichen Folgen der erblichen Belastung, der körperlichen Züchtigung, der Wucherungen im Nasenraum, der Onanie. Bei dieser warnt er vor Überschätzung ihrer Folgen. Das mag für den Mediziner richtig sein, für den Pädagogen liegt die Sache wohl etwas anders. Das Büchlein von Cramer liest sich gut und regt zum Nachdenken an.

3

Huther geht in seiner Schrift: 'Die psychologische Grundlage des Unterrichts' davon aus, daß Herbart den Glauben an die Möglichkeit einer allgemeinen Geistesgymnastik erschüttert habe mit dem Nachweis, daß die sogenannten Seelenvermögen nichts anderes als Klassifikationen für gewisse Vorstellungsverbindungen darstellten. Der Begriff einer allgemeinen logischen Schulung verliere also jede Berechtigung. Es habe sich aber dennoch die herkömmliche Bildungsweise der höheren Schulen als Mittel der geistigen Zucht praktisch bewährt. Ob sie auch theoretisch sich rechtfertigen liefse, könne nur vermittelt einer psychologischen Analyse der Funktionen geschehen, wie sie der wissenschaftliche Unterricht voraussetze. Zu dem Zwecke müßte man auf die verschiedenen Lehrfächer eingehen, um die bei der Bearbeitung derselben zur Anwendung kommenden Funktionen festzustellen. Da dabei Wiederholungen nicht zu vermeiden wären, will Huther den umgekehrten Weg einschlagen, indem er die einzelnen Funktionen ins Auge faßt, die den Begriff der geistigen Arbeit einschließen. Dann will er nachweisen, inwiefern dieselben im wissenschaftlichen Unterricht praktische Bedeutung erlangen. Zur Erreichung seines Zweckes untersucht er zuerst an der Hand von Paulsen und Ebbinghaus den Begriff der logischen Schulung. Im Anschluß hieran schildert er dann als notwendige Ergänzung die einzelnen psychologischen Funktionen, welche bei der Ausübung der logischen Schulung in Anwendung kommen. Er thut es unter Anlehnung an Wundt unter den Gesichtspunkten der Wahrnehmung und des Denkens, indem er dabei stets darauf hinweist, wie die Schüler im Unterricht zur Bethätigung der Denkfunktionen anzuleiten sind. Die nötigen physiologischen Voraussetzungen giebt er im Anschluß an Ziehens physiologische Psychologie.

Der Inhalt des anziehenden Büchleins ist sehr geeignet, den Lehrer zu psychologischer Pädagogik, zu einem gründlichen Nachdenken über Methode und Ziel des Unterrichtens anzuregen. Bei einer neuen Auflage hätte ich jedoch den Wunsch, daß der Verfasser auf Grund seiner eigenen dargelegten Untersuchungen die einleitenden Fragen eingehender behandelte und über den Rahmen dessen hinausginge, was er an der Hand von Paulsen und Ebbinghaus über den Begriff der formalen geistigen Schulung gesagt hat. Diese Schulung muß ja nicht nur formal sein.

4

Ohlerts Schrift: 'Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung' kann mannigfach Widerspruch hervorrufen, auch wenn man mit ihm auf dem Grund der modernen Sprachwissenschaft steht. Auch irrt er sich, wenn er in seinem Vorwort sagt, seine Schrift sei der erste Versuch, die Frage nach der geistigen Leistung des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der neueren Psychologie und Sprachwissenschaft zu lösen.

Ohlert giebt eine Skizze des Seelenlebens. Zuerst des Teiles des Seelenlebens, den er als einen mechanischen ansieht. Dann geht er zu den Denkformen von Begriff, Urteil und Schluss über. Diese scheinen ihm entweder auf rein psychischem Wege, d. h. urwüchsig, mechanisch, unbewußt gebildet zu werden, oder auch auf bewußtem logischem Wege. Schon da habe ich Zweifel. Es giebt in der wirklichen Seelenwelt genau genommen keine Empfindungen, Vorstellungen, Schlüsse u. s. w., das sind ja Abstraktionen, sondern es giebt nur ein empfindendes, vorstellendes, schließendes Ich, und diese Thätigkeiten können als solche nicht ohne Bewußtsein gedacht werden. Das wirklich Unbewußte dabei ist leiblich; aber das Bewußtsein hat Grade, und außerdem können wir nach längerer Übung auch im leiblichen Leben durch einen Schein von Bewußtsein getäuscht werden. So halte ich es auch für eine Täuschung, wenn Ohlert der Ansicht ist: die Bildung der Schlüsse geschieht mechanisch und ist daher keiner (pädagogischen) Beeinflussung zugänglich. Sowohl der physiologische Gehirnvorgang beim Schließen als die logische Anwendung eines Gesetzes auf einen Fall, wie es beim Schließen geschieht, läßt eine Einwirkung zu. Dafür spricht die Erfahrung entschieden. Und sollte am Ende durch unbewußte physiologische Association ein Resultat erzielt werden, das der Wirkung eines Schlusses gleich sieht, so ist dieser physiologische Vorgang eben nur die Frucht vorausgegangener geistiger Wirkung und Einwirkung entweder im Individuum oder in der Gattung.

Auch in Betreff der Wertung der sogenannten Einseitigkeit der Sprache stimme ich nicht mit Ohlert überein. Die Sprache bezeichnet allerdings mit dem Wort meist nur eine Seite des Gegenstandes, aber jedes Volk hat doch dabei das ihm als das Charakteristischste erscheinende Merkmal herausgegriffen, also nicht die Oberfläche. Außerdem ist für uns heute mit dem einen Laut der ganze sachliche Inhalt verknüpft, nicht zufällig, sondern weil wir ihn damit verknüpft haben wollen. So ist im Leben Sprachkenntnis von allseitiger Sachkenntnis gar nicht zu trennen, und wer eine fremde Sprache gründlich studiert, muß dadurch in den Geist eindringen, mit dem das betreffende Volk in seiner Sprache die Welt ansieht. So ist Sprachbildung intensivste Geistesbildung.

Was Ohlert über den Wert der Leistung der Sprache sagt, kann ich im allgemeinen unterschreiben. Doch unterschätzt er nach meiner Meinung entschieden den Wert eines fremdsprachlichen Unterrichts, da, wenn derselbe richtig erteilt wird, er das Sprachgefühl der Muttersprache bedeutend fördern kann. Das bestätigt die Praxis vielfach. Auch in dem Abschnitt, wo Ohlert

von dem spricht, was die Sprache nicht leistet, unterschätzt er den Wert der Sprache, indem er ihre Wirksamkeit willkürlich einschränkt. Gerade deshalb, weil der Name wie ein Symbol der Sache wirkt, verbindet sich damit von selbst der ganze sachliche Inhalt samt seinem Gefühlswert. Und sollte der Inhalt auch nur teilweise ins Bewußtsein treten, so ist der dem Namen anhaftende Gefühlswert doch der des Ganzen. Dafür giebt es Beispiele aus dem Leben genug.

Ohlerts Urteil über den fremdsprachlichen Unterricht gipfelt in der Behauptung, daß durch diesen Unterricht 1) die Sinne nicht geübt würden, 2) die systematische Aneignung eines sachlichen Wissens nur in einem verschwindend kleinen Verhältnis gefördert würde, daß damit auch die Möglichkeit falle, den Schülern eine logische Bildung zu übermitteln, 3) daß die Verknüpfung der Begriffe und der ihnen entsprechenden Sprachformen durch diesen Unterricht gar nicht berührt würde.

Ich halte diese drei Behauptungen auf Grund meiner Erfahrung im Sprachunterricht, wobei ich die Resultate der neuen Sprachwissenschaft und der physiologischen Psychologie verwertet habe, für verkehrt. Meine Überzeugung über den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts habe ich zum Ausdruck gebracht in den 1878 erschienenen 'Schulfragen' und in der in der Schiller-Ziehenschen Sammlung veröffentlichten Abhandlung über das Gedächtnis.

5

Das Buch von Messer: 'Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des Schullebens' verrät einen feinen, wohl beobachtenden Sinn. Schon das ganze Problem ist eigenartig herausgegriffen. Solche Monographien aus der pädagogischen Psychologie sind am besten im stande, die Pädagogik fruchtbar zu machen und ihr ein dankbares Publikum zu verschaffen. Messer versteht unter Apperception mit K. Lange 'diejenige seelische Thätigkeit, durch welche einzelne Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbände zu verwandten Produkten unseres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens in Beziehung gesetzt, ihnen eingefügt und so zu größerer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden'.

Messer weist in der Einleitung auf die günstige Wirkung hin, welche die Apperception für unser Seelenleben habe, er vergißt aber auch nicht zu veranschaulichen, wie nachteilig eine falsche Apperception wirke. Wichtig ist die Apperception unter allen Umständen schon deswegen, weil sie sich unablässig im Seelenleben geltend macht, und weil sie, wenn sie in falscher Weise vor sich geht, die natürliche Quelle vieler theoretischer und praktischer Irrtümer ist. Messer hat sich daher hier die Aufgabe gestellt, im Interesse der Pädagogik solchen natürlichen Vorurteilen, die sich im Schulleben geltend machen, nachzuspüren und dadurch Gesichtspunkte zur Selbstkritik zu schaffen. Besonders will er denjenigen appercipierenden Vorstellungen nachgehen, in denen sich eine sozusagen naturwüchsige, vorwissenschaftliche Psychologie ausspricht, die uns meistens gar nicht zum Bewußtsein kommt.

Von diesem Gesichtspunkte aus untersucht nun Messer zuerst die Wirksamkeit der Apperception in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, indem er nachweist, wie der Lehrer unbewusst in seiner Anschauung von seinem Verhältnis zu den Schülern beeinflusst wird von der Vorstellung von seinem eigenen Verhältnis zum Lehrstoff, von der naiven Vorstellung der körperlichen Seele, von der Idee der Willensfreiheit, von anderen ethischen Idealvorstellungen, von der Vorstellung des bösen Willens, von der falschen Auffassung der Kinderfehler, von dem ersten Eindruck der Schüler und von der Vorstellung von der Unveränderlichkeit des Charakters. Der Schüler seinerseits wird nach ihm beeinflusst durch die Vorstellung von dem Wissen und von der Gerechtigkeit des Lehrers sowie von dem ersten Eindruck seiner Persönlichkeit. In derselben Weise untersucht dann Messer das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern und zwischen Lehrern und Vorgesetzten.

Messers Büchlein bringt manche feine Beobachtung, wobei sich Erfahrung mit einer wohldurchdachten Theorie verbindet. Besonders dankbar empfindet man, daß M. bestrebt ist, seine Darlegung unter praktische Gesichtspunkte zu stellen, die dem erziehlischen Moment Gewicht verleihen. Der richtige Pädagoge muß so verfahren und nicht stets gleich die höchsten theoretischen Maßstäbe bei der Beurteilung anlegen.

Das Buch von Messer zeigt nicht nur, welche hohe Aufgabe jedem Pädagogen durch die hier geforderte Selbstkritik gestellt ist, es zeigt auch an Messers eigenem Beispiel, wie jeder nach seiner Psychologie unwillkürlich die Probleme apperzipiert. Das heißt, zu manchen Anschauungen Messers, die er der neuesten physiologischen Psychologie entnommen hat, wird ein anderer eine andere Stellung einnehmen, so daß er die Probleme anders apperzipiert. Wir können nicht jedem die psychologische Schule vorschreiben, aber wir können verlangen, daß jeder Pädagoge bestrebt sei, sich eine gründliche, dem allgemein anerkannten Stand der gegenwärtigen Psychologie entsprechende Grundlage zu verschaffen und sie mit seiner pädagogischen Praxis in Einklang zu setzen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

EIN NEUES KULTURGESCHICHTLICHES UNTERNEHMEN

Die wachsende Erkenntnis von der Bedeutung der Kulturgeschichte hat auch zu der Forderung ihrer erhöhten Berücksichtigung im Unterricht geführt.¹⁾ Das preussische Abgeordnetenhaus hat zu der Frage bereits Stellung genommen. Anlässlich der Petition des Frankfurter Friedensvereins um andere Behandlung des Geschichtsunterrichts hat das Haus zwar die zu Grunde liegende Tendenz mit Recht zurückgewiesen, die Hervorhebung der Kulturgeschichte dagegen befürwortet. In der That, wenn der geschichtliche Unterricht — fern von jeder tendenziösen Färbung — mehr als andere Zweige das Verständnis der Gegenwart vorzubereiten vermag, so dürfte es nicht mehr genügen, den chronologischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Schlachten herzustellen. Die wenigstens für die alte Geschichte noch beliebte Würdigung der Verfassungen entsprach den politischen und historiographischen Interessen des vergangenen Jahrhunderts; für das Verständnis der unser heutiges Leben beherrschenden sozialen Fragen ist eine breitere Behandlung des Zuständlichen überhaupt erforderlich. Darunter ist allerdings nicht, wie es die Gegner der Kulturgeschichte auszuliegen belieben, ein zusammenhangsloses Gewirr mehr oder minder pikanter Einzelheiten zu verstehen, vielmehr soll in dem Zusammenwirken von Freiheit und Notwendigkeit, das alles geschichtliche Werden bedingt, die Kulturgeschichte den letzteren Faktor erklären. Nach den Worten Justus Mörsers: 'Die Geschichte soll vorzüglich die Rechte, Sitten, Gewohnheiten des Volkes entwickeln, soll den Einfluß schildern, den die Mafsregeln der Regierungen, den Handel, Städte, Adel, Kriege und Verbindungen auf den Volkskörper gehabt haben, mit einem Wort:

die Geschichte, insbesondere die vaterländische, verdient den Namen einer solchen erst dann, wenn sie Volksgeschichte im vollen Sinne des Wortes ist.' Das Volkstum hat bei einer wesentlich von diplomatischen Gesichtspunkten ausgehenden Geschichtschreibung wenig Würdigung gefunden; zu seiner Erkenntnis wird neben dem nationalen das soziale Element hervorgehoben werden müssen. Dies ist das Ziel des neuen wissenschaftlichen Unternehmens, welches die Entwicklung einzelner Stände und Seiten des Volkslebens von einer Anzahl Fachmänner behandelt vorführen wird.²⁾ Von streng wissenschaftlicher Grundlage ausgehend, wendet sich die Darstellung an den Kreis der Gebildeten insgesamt.

In dem ersten der bisher erschienenen Bände³⁾ versuchte ich, den Soldatenstand nach seiner Stellung im Leben des Volkes unter den wechselnden historischen Bedingungen zu schildern, das Technische wurde nur so weit berührt, als es zur Kennzeichnung des Fortschritts erforderlich war. Demgemäß legte ich das Hauptgewicht auf Art und Material des Ersatzes, auf die wirtschaftlichen Verhältnisse sowie auf die literarische Wertung im eigenen und fremden Urteil. Die Heranziehung zeitgenössischer Quellen, Volkalieder, Briefe und Memoiren sollte ein Bild der jeweilig herrschenden Anschauungen gewähren. In jeder Periode wurde der Stand aufgefaßt nicht als Mittel politischer Zwecke, sondern als das deutlichste Spiegelbild nationaler Eigenart.

Die von Steinhausen gebotene Darstellung des Kaufmanns⁴⁾ erweitert sich über eine bloße Standesentwicklung hinaus zu einer Geschichte der Denk- und Lebensweise deutschen Bürgertums, dessen Hauptbebel ja der Handel gewesen ist. Nach den

¹⁾ Flemming, Geschichtsunterricht und Kulturgeschichte. Osterwieck 1897; Götze, Die Kulturgeschichte des Mittelalters im Unterricht. (Jahresb. d. Realprogymnasiums zu Spremberg 1899.)

²⁾ Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Dr. G. Steinhausen. Leipzig, Diederichs 1899 ff. (mit Illustrationen).

³⁾ Der Soldat in der deutschen Vergangenheit.

⁴⁾ Der Kaufmann in der deutschen Vergangenheit.

Zeiten eines überwiegend von Fremden betriebenen Passivhandels entwickelt sich zur Zeit der Sachsenkaiser im Anschluß an das erstarkende Städtewesen mit der übrigen nationalen Kultur auch ein nationaler Handelsstand. Die durch die Kreuzzüge beförderte Ausdehnung des Betriebes und der rasch wachsende Reichtum hoben die soziale Stellung, die in der schroffen Scheidung von Handwerkern und Krämern Ausdruck findet. Die ritterliche Lebenshaltung blieb auch sein Ideal, dem die Wirklichkeit oft nahe genug kam. Einflußreicher als diese Anlehnung an eine ihm innerlich fremde Kultur wurde für den deutschen Kaufmann die Ausdehnung der beiden großen Handelskreise, des hantischen und des oberdeutschen. Durch sie, die in ihrer Begründung und Verschiedenheit fein charakterisiert werden, wurde Deutschland der Kreuzungspunkt internationaler Beziehungen, der Kaufmann der Träger der städtischen d. h. der maßgebenden Kultur. Mit seiner bekannten Meisterschaft, aus den Worten der Quellen die Menschen der Zeit erstehen zu lassen, schildert St. Bildungsgang und Geschäftsbetrieb des Großkaufmanns. Wie der erste auf der Lehrzeit im Auslande beruhte, so der letztere auf ausgedehnten Reisen. Die Ausdehnung der Handelsbeziehungen führte schließlich zur Bildung von Handelsgesellschaften. Mit der durch sie getriebenen Ringbildung und der Zunahme des kapitalistischen Betriebs begannen schädigende Einflüsse sich geltend zu machen. Sie gewannen das Übergewicht, als äußere Umstände sich mit ihnen vereinigten, der hanseatische Handel durch den Aufschwung der nordischen Reiche, der ober-

deutsche durch den neuen Seeweg nach Indien gelähmt wurde, durch politische Zersplitterung die nationale Kraft ermattete, bis ihr endlich der große Krieg den letzten verderblichen Stoß versetzte. Gleichzeitig vollzog sich ein innerlicher Kulturwandel, die Führung ging infolge der wachsenden Macht der Territorien vom Bürgertum an die Höfe über. Auch der Kaufmann gewöhnte sich gleich anderen Ständen, alles von der Hofgunst zu erwarten; an Stelle kühner Selbständigkeit trat fürstliche Bevormundung. Mit seinem Einfluß nahm auch seine soziale Wertschätzung ab, Adel und Beamtentum gewöhnten sich, auf seine Beschäftigung herabzusehen. Indessen sind doch die von den Fürsten im Interesse ihrer Kasse eifrig gepflegten merkantilistischen Bestrebungen dem Handel zu gute gekommen und das im Beginn des XVIII. Jahrh. sich regende Bedürfnis nach einer sittlichen Reform des Bürgertums hat auf dessen führenden Stand segensreich gewirkt. Die in Nachahmung höfischer Sitten eingerissene Verschwendungssucht weicht einer soliden Tüchtigkeit, die spießbürgerliche Beschränktheit einem weltbürgerlichen Unternehmungsgeist, bis endlich in unseren Tagen die wirtschaftliche Einigung des Zollvereins, der Schutz des neuen Reichs, die gewaltigen Verkehrsumwälzungen dem deutschen Kaufmann das weiteste Feld geöffnet haben.

So zieht im Rahmen eines einzelnen Standes ein wichtiger Teil unserer nationalen Entwicklung an unserem Auge vorüber, wohl geeignet, einer einseitigen Wertschätzung der politischen Geschichte ein Gegengewicht zu bieten.

GEORG LIEBE.

QUELLENSTUDIEN ZU GEORGE BUCHANAN¹⁾

VON CARL FRIES.

Die Fortschritte des Calvinismus nahmen in den romanischen Ländern und den Seestaaten um die Mitte des XVI. Jahrh. einen für die alte Kirche bedrohlichen Charakter an. Heftig platzten die Geister aufeinander, als die Kunde von der Genfer Reformation in das Land der ritterlichen Schotten drang. Kühner als in irgend einem anderen Lande regte sich der Adel, unter Mörderhänden fiel der unerbittliche Beatoun, und der geradsinnige Knox ließ seiner Überzeugung im Schlosse zu Edinburgh so bittere Worte, daß Maria Stuart, die ihn berufen hatte, ihn empört und mit Thränen des gekränkten Stolzes von sich wies.

Auf dieser Grundlage erwuchs die Persönlichkeit des George Buchanan, eines wackeren Kämpfers in den Wirrnissen seiner Zeit, dessen Klinge niemals in der Scheide blieb, wo Wahrheit und Recht in Frage kamen. Schwankend ist das Urteil der Historiker über sein Verhalten gegenüber Maria Stuart. Solange das Dunkel, das über Maria Stuarts Schicksal noch immer schwebt, nicht gelichtet ist, wird niemand befugt sein, über ihn zu Gericht zu sitzen.

Übereinstimmung herrscht dagegen über Buchanan als Dichter. Nicht die Psalmen, die ihm den Titel des *poetarum sui saeculi facile princeps* eintrugen, sondern die Dramen sind es, die ihm einen ehrenvollen Platz in der Litteraturgeschichte sichern. In ihnen behandelt er die Grundideen seiner Zeit, und in ihnen wirkt er richtunggebend auf die künstlerische Entwicklung seiner Zeitgenossen ein.

Die folgenden Ausführungen sind der Frage gewidmet, welche Eindrücke für den Dichter bei der Abfassung jener Werke entscheidend waren, welche Muster ihm vorlagen und wie er von ihnen lernte. Die Biographen haben diese Frage in ihren auch sonst keineswegs erschöpfenden Werken nicht berührt, und doch ist die Beantwortung derselben für ein vertieftes Verständnis der Gesamtpersönlichkeit Buchanans geradezu unerläßlich, eine Behauptung, die in unserem Zeitalter der historischen Wissenschaftsmethode keiner Begründung bedarf.

Ehe wir aber in die Quellenuntersuchungen selbst eintreten können, ist es erforderlich, über die Abfassungszeit der Dramen, soweit es möglich ist, ins reine zu kommen. Buchanan erzählt in dem kurzen Abriss seiner Biographie²⁾,

¹⁾ Die Anregung zu dieser Arbeit verdanke ich Herrn Prof. Dr. A. Brandl.

²⁾ *Georgii Buchanani Vita*. Ab ipso scripta ante mortem. Vgl. die von Peter Burmann revidierte Ruddimanche Ausgabe (Leyden 1725) Bd. I. Diese Ausgabe ist für alles Folgende zu Grunde gelegt worden.

nachdem er von seiner Berufung an das in Bordeaux befindliche und von Andreas de Gouveia geleitete Collège de Guyenne berichtet hat, folgendes: quo tempore scripsit quatuor tragoedias, quae postea per occasiones fuerunt evulgatae. Sed quae prima omnium fuerat conscripta (cui nomen est Baptista) ultima fuit edita: ac deinde Medea Euripidis. Eas enim ut consuetudini scholae satisfaceret, quae per annos singulos singulas poscebat fabulas, conscripserat: ut earum actione juventutem ab Allegoriis, quibus tum Gallia vehementer se oblectabat, ad imitationem veterum, qua posset retraheret. Id cum ei prope ultra spem successisset, reliquas Jephthen et Alcestin paulo diligentius, tanquam lucem et hominum conspectum laturas, elaboravit.

Ferner erzählt er in einem an Daniel Rogers gerichteten Brief vom 9. November 1579 (Burmann II, 755): Quatuor Tragoediae meae sunt editae, e quibus duae sunt e Graeco translatae, Medeam non in hoc scripseram, ut ederetur, sed, cum Graecis literis absque magistro darem operam, ut verba singula inter scribendum diligentius expenderem: amicis importune flagitantibus edidi, cum Latinas literas Burdegalae docerem, ac fabulam singulis annis pueris agendam dare cogerer. In ea cum multa negligentius elapsa essent, post aliquot annos retractavi eam, et quaedam in ea vulnera ita sanavi, ut adhuc cicatrices alicubi appareant. Tres reliquas majore cum labore ibidem effudi.

Der Dichter sagt also, er habe die Medea zuerst geschrieben. Wäre es nun schon an sich nicht undenkbar, daß in den 40 Jahre später aufgezeichneten biographischen Mitteilungen kleine Gedächtnisfehler untergelaufen seien, so zwingt uns die Wahrnehmung, daß die Angaben der Vita und des Briefes nicht ganz miteinander in Einklang stehen, zu einer kritischen Untersuchung der beiden Stellen und der in ihnen aufgestellten Behauptungen. Ein Widerspruch nämlich ist es, wenn in der früher geschriebenen Briefstelle gesagt wird, Baptistes und Medea seien zu dem Zweck geschrieben worden, der Jugend den Geschmack an den Allegorien zu verleiden, und der Dichter habe mit ihrer Abfassung dem Schulgesetz Genüge leisten wollen, während in der 27. Epistel mit einem gewissen Nachdruck hervorgehoben wird, die Medea sei eigentlich nicht für Schulzwecke bestimmt gewesen, sondern habe dem Verfasser zur gründlicheren Erlernung des Griechischen gedient. In der Vita heisst es, der unerwartete, überraschende Erfolg der zwei ersten Dramen habe zur sorgfältigeren Ausfeilung der zwei späteren Tragödien geführt. In der Epistel dagegen lesen wir, die Medea allein sei mit einer gewissen Lässigkeit gearbeitet worden, während die drei übrigen Werke majore cum labore ausgeführt worden seien. Die Diskrepanz tritt deutlich hervor. Eine Vergleichung der vier Dramen führt nun zu dem Ergebnis, daß die Medea allein sich von den drei übrigen in der That durch eine gewisse Unvollkommenheit unterscheidet, wodurch man zu der Ansicht gelangt, daß in der Briefstelle, die hiermit im Einklang steht, die zuverlässigere, authentische Grundlage der Kritik zu finden sei.

An der Echtheit der Vita sind verschiedentlich Zweifel erhoben worden, und wenn Ungenauigkeiten, wie die obigen, auch in dieser Frage nicht sehr ins Gewicht fallen, da es auch sonst nicht an Irrtümern in der Vita fehlt, so

dürfen wir in zweifelhaften Fällen dem Brief wohl das größere Vertrauen entgegen bringen.

Die Medea nimmt, wie bemerkt, in der brieflichen Mitteilung eine Sonderstellung ein. Es wird an derselben sorgfältig zwischen Abfassung und Herausgabe unterschieden, und beide werden nicht nur motiviert, sondern auch chronologisch fixiert. Die Abfassung fiel in die Zeit, als der Verfasser das Griechische erlernte, und sollte zu schärferer Beachtung jedes Wortes des Originals anregen. Die Herausgabe fand während des Aufenthalts in Bordeaux statt, auf Drängen der Freunde und weil die Schule jährlich ein Drama verlangte. Da die Freunde jedenfalls Kollegen waren, so ist die Doppelheit dieser Motivierung nur eine scheinbare. Es ließe sich nun einwenden, die Hinweisung auf Bordeaux sei auf den ganzen Satz zu beziehen, auf Abfassung und Publikation zugleich. Es ist aber nicht denkbar, daß der Dichter als Lehrer an dem College, dessen Institutionen er doch kennen mußte, erst von seinen Freunden dazu bewogen zu werden brauchte, die von ihm zu anderen Zwecken übersetzte Tragödie den Erfordernissen der Schule dienstbar zu machen. Es ist ganz unwahrscheinlich, daß er während seiner Zugehörigkeit zu jener Anstalt sich mit der Bearbeitung eines Dramas ausschließlich zum Zweck sprachlicher Übungen befaßt haben sollte. Da nun die Angabe dieses Zweckes an sich durchaus glaubhaft und den damaligen Zuständen entsprechend erscheint, so bleibt nichts übrig, als die oben bezeichnete chronologische Scheidung aufrecht zu erhalten und in dem Nebensatz *cum Latinas litteras etc.* den Hinweis auf eine vor den Aufenthalt in Bordeaux fallende Lebensperiode des Dichters zu finden. Dem entspricht das *Plusquamperfektum scripseram*, welchem das *Perfektum edidi* gegenübersteht. Die Vita erwähnt nun freilich des Baptistes als des zuerst geschriebenen Dramas: *prima omnium*. Da nun aber die Vita überhaupt nicht überall zuverlässig ist und an dieser Stelle dem Brief auch darin widerspricht, daß nach ihr die Medea wie der Baptistes gerade für die Schule und für keinerlei Privatzwecke geschrieben sei, so ist man versucht, in jenem *prima omnium* eher ein Produkt der damals so verbreiteten Vorliebe für wirkungsvolle Antithesen¹⁾ (*prima omnium conscripta — ultima edita*) als die Mitteilung einer wirklichen Tatsache zu erkennen. Eine Verwechslung dieser Art ist durchaus nicht auffallend und man braucht nicht seine Zuflucht zu der Autorschaft des Petrus Junius zu nehmen, wie es Chalmers in seinem *Life of Ruddiman* (p. 68 adn.) im Hinblick auf einige ihm bedenklich scheinende Stellen der Vita gethan hat.

Eine Schwierigkeit ergibt sich aus einer Stelle des Begleitschreibens, mit welchem der Verfasser den Baptistes seinem königlichen Zögling Jakob VI von Schottland, dem späteren König von England, widmet. Da sagt Buchanan von dem genannten Stück: *quod meus, quanquam abortivus, tamen primus est foetus*. Er spricht aber dort keineswegs von seinen dramatischen, sondern von seinen Produktionen überhaupt. Seine Behauptung entspricht der Wirklichkeit nicht, denn außer kleineren Dichtungen, z. B. dem *Somnium* und der *Palinodia*,

¹⁾ Vgl. E. Norden, *Die antike Kunstprosa*, Leipzig 1898 S. 786 ff.

lag bereits der aus 936 Hexametern bestehende Franciscanus vor, ehe der Baptistes verfaßt wurde, so daß auf obige Angabe nicht viel Gewicht gelegt werden kann.

Eine genauere Prüfung der Medeaübersetzung zeigt nun eine Reihe von Mängeln, durch welche sich dieselbe von den übrigen dramatischen Produkten Buchanans nachteilig unterscheidet. Während die Alceistis im ganzen korrekt und treu übersetzt ist¹⁾, finden sich in der Medea viele Stellen, an denen der Übersetzer seine Vorlage mißverstanden hat. Den in Frageform gekleideten Wunsch der Medea *ἰὼ μοί μοι, πῶς ἂν ὀλοίμαν;* (V. 98 der Kirchhoffschen Ausgabe, nach der ich auch ferner citieren werde) bezieht Buchanan irrthümlich auf die Vergangenheit v. 102: *hei mihi quomodo perii.* (Vgl. H. v. Arnim zu V. 97 s. Medeaausgabe). — In den Worten *τί ποί' ἐργάζεται μεγαλόσπλαγχνος δυσκατάπαντος ψυχῇ δηχθεῖσα κακοῖσιν;* (108 ff.) hält Buchanan *τί* für das enklitische Indefinitum und übersetzt (114 ff.): *ac patrabit Aliquid mentis vis infrenis Et serie stimulata malorum.* — Den Vers *καίσιτος ἀνδρῶν ἐκβέβηχ' οὐμὸς πόσις* (229) übersetzt er (245): *pessimus Plane virorum me reliquit vir meus*, während *ἐκβαίνειν* hier offenbar nur die Bedeutung von 'sich!' erweisen' hat. (Vgl. Arnim z. d. St.) — Auf Iasons lange Rede (522 ff.) erwidert der Chor (576 ff.): 'Du sprichst zwar sehr kunstvoll, dennoch scheinst Du mir Unrecht zu thun' etc. Die eingefügten Worte (577) *καὶ παρὰ γνώμην ἐρῶ* haben den Sinn: 'Ich sage es frei heraus, wenn es auch Deinem Sinn wider-

¹⁾ Ruddiman hat in der Alceistisübersetzung einen Fehler entdecken wollen. Zu V. 519 bemerkt er, Euripides sage das Gegenteil dessen, was Buchanan übersetze. Er hat aber nicht die Ausgabe nachgeschlagen, welche Buchanan aller Wahrscheinlichkeit nach benutzte, nämlich die Hervagiana von 1537. Sonst hätte er gefunden, daß jener den ihm dort vorliegenden fehlerhaften Text *οὐ* (statt *εἰ* der neuen Ausgaben, z. B. Kirchhoff V. 501) *ζῆτι με παλαιν* οὐς Ἀρης ἐγείνατο μάχην σνράψαι absolut richtig mit den Worten übertrug: *Cum Marte natis optimum fuerat manum Non contulisse.* — Auch was O. Dähnhardt (Griechische Dramen in deutschen Bearbeitungen von Wolfhart Spangenberg und Isaak Fröreisen, Tübingen 1896, 1897) gegen die Richtigkeit der Übersetzung einwendet, erweist sich nicht als stichhaltig. Zu V. 101 f. der Spangenbergischen Alceistis bemerkt er, das lateinische 'invito tibi' (Buch. Alc. 47) sei als Übersetzung des griechischen *πρὸς βίαν* (V. 44 Kirchhoff) 'ungenau und geradezu falsch'. Es ist aber durchaus richtig und am Platz, denn Apollo hat ja die Moiren überredet und zu dem Versprechen (V. 12 Kirchh.) veranlaßt, Admet freizugeben. Thanatos stellt aber nur die Exekutivgewalt der Moiren vor, so daß Apollo auch ihm sagen kann, er habe ihm den Admet nicht ohne seine Einwilligung entzogen, was mit dem *πρὸς βίαν* völlig übereinstimmt. — Wenn Dähnhardt (zu V. 117 f.) Buchanans Übersetzung (V. 54) des griechischen *εἴθιεν* (51 Kirchh.) falsch nennt, 'indem *εἴθιεν* als gen. subj. aufgefaßt ist', so ist darauf zu erwidern, daß Mack, Gottfr. Hermann, Pflugk-Hartung und Wecklein die Stelle ebenso auffassen wie Buchanan. — Die Übersetzung 179 f. Kirchh. Buchanan 178 nennt Dähnhardt fehlerhaft, weil *μόνην* nicht wiedergegeben sei. Da aber Bloomfield, Hartung, Wecklein und Prinz *μόνην* für falsch halten und dafür *μόνον* einsetzen, so kann man Buchanan aus der Auslassung jenes Wortes doch keinen Vorwurf machen. Wenn Dähnhardt Buchanans Übersetzung der Worte *προδοῦναι γὰρ σ' ἀνορθῶ καὶ πόσιν θνήσκω* 'verkehrt' nennt, so ist seine eigene Wiedergabe dieser Worte: 'indem ich dich und den Gemahl zögernd preisgeben und sterben muß' absolut falsch und beruht auf mangelhaftem Verständnis der Euripideischen Worte. Spangenberg aber hat Buchanans richtige Übersetzung richtig wiedergegeben.

spricht und Dir unerfreulich ist'. Buchanan übersetzt (610f.): At mihi videre (invita quamvis, proloquar) Egisse inique, bezieht also γνώμην auf den Chor, nicht auf Iason, wodurch ein ganz anderer Sinn entsteht. — In der Boten-erzählung von Kreusas Ende durch das vergiftete Gewand wird berichtet, daß eine Dienerin in dem Augenblick in das Gemach tritt, in welchem Kreusa vom Gift überwältigt sich mit letzter Kraft zu ihrer Lagerstatt schleppt. Die Dienerin meint, Pan oder ein anderer Gott habe den Sinn ihrer Herrin verwirrt, und schreit auf, bis sie alsdann bei näherem Hinsehen den Schaum um Kreusas Mund erblickt, ihren Zustand erkennt und nun in laute Wehklagen ausbricht (1171 ff.). Das Griechische ἀναλόλυξε, κρίν γ' ὄρα διὰ στόμα χωροῦντα λευκὸν ἀφρόν etc. (1173 f.) mißverstand Buchanan vollständig und übersetzte (1227 ff.): Iram esse Panos aut Deum cuiuspiam Rata ejulavit lugubre, ante candidis Nam tincta spumis ora vidit. Im Gegenteil, als sie den Schaum etc. sah, unterbrach sie zunächst ihr Geschrei, um dann nach der Erkenntnis des viel schlimmeren Sachverhalts die mit dem Tode ringende Herrin zu bejammern.

Außer diesen Mängeln der Übersetzung an sich ist eine metrische Eigentümlichkeit der Medea zu erwähnen. Ruddiman hat die Bemerkung gemacht (Burm. II 625), daß in allen Dramen die anapästischen Dipodien nach dem zweiten Fuß eine Cäsur enthalten, abgesehen von einem Verse der Alcestis¹⁾, daß dagegen in der Medea diese Regel öfters unbeachtet geblieben sei. Untersucht man nun die Medea daraufhin, so findet man, daß die Anapäste in ihr einen viel größeren Raum einnehmen als in den anderen Dramen (369 gegen 51 in Baptistes, 168 in Alcestis, 188 in Jephthes), und daß in 99 Versen keine Cäsur vorhanden ist. In einer zur eigenen sprachlichen Übung unternommenen Übersetzung kam es auf die Vollkommenheit der lateinischen Form nicht allzusehr an, wohl aber, wenn eine Musterleistung Lehrern und Schülern vorgelegt werden sollte. Da durfte kein Verstofs gegen den Gebrauch des Seneca, des Musterdramatikers, geduldet werden; da Seneca die Cäsur streng beachtet, war es auch hier erforderlich.

Alles Bisherige soll die Vermutung begründen, daß die Medea vor Buchanans Aufenthalt in Bordeaux verfaßt, daß sie somit sein ältestes Produkt in dramatischer Form sei. Ein strikter Beweis läßt sich zwar nicht erbringen, doch dürften die vorgebrachten Gründe das Wahrscheinliche dieser Ansicht dargethan haben. Der wahre Sachverhalt mag also der gewesen sein, daß der jugendliche Buchanan in der That bei seinen autodidaktischen Bemühungen im Griechischen ebenso wie einst Erasmus²⁾ den Euripides zu Rate zog und übersetzte, später, als er nach Bordeaux kam, sich der Medea erinnerte und sie den Freunden auf ihre Bitten zur Verfügung stellte. Sollte das Gerede, das H. Stephanus in seinem Dialog De parum fidis Graecae linguae magistris³⁾

¹⁾ Auch Psalm 113, der einzige anapästische, enthält keinen Verstofs gegen die Cäsur.

²⁾ Vgl. Nohac, Érasme en Italie. Paris 1888. S. 6.

³⁾ s. l. 1587 fol. S. 116.

erwähnt, Buchanan habe die *Medea* nicht selbst übersetzt, mit diesem mutmaßlichen Sachverhalt in irgend einem Zusammenhang stehen? Stephanus begründet jenes Gerücht zwar ganz anders: man habe das Werk für so vollkommen gehalten, daß man es, ebenso wie den Polybios des Perotti, nur für das Produkt eines antiken Übersetzers halten konnte¹⁾. Trotzdem könnte der angedeutete Zusammenhang bestehen, wenn man annimmt, daß die vielberufene *malignitas calumniantium* aus einer hingeworfenen Bemerkung des Autors über die Entstehung der *Medeaversion* und den Lobsprüchen der Freunde über die Klassizität des Werks eine neue böswillige Verleumdung schmiedete. Für Bezeichnungen des Plagiats war man ja durch schlimme Erfahrungen sehr empfänglich geworden und sah sogar die Werke Homers und Virgils nur für Plagiate an.²⁾ Wie die *Medea* übrigens bei ihrem ersten Erscheinen aussah, wissen wir nicht, da uns nur eine *retractatio* vorliegt.³⁾

Es bleibt noch die Frage offen, ob Jephthes vor oder nach der *Alcestis* geschrieben sei, wobei der Umstand, daß in der Vita der Jephthes zuerst genannt wird, nicht ausschlaggebend sein kann.

An einer Stelle dieses Stücks erklärt sich der Held desselben bereit, von der Erfüllung seines Gelübdes abzustehen und statt seiner Tochter selbst sterben zu wollen (V. 1300 ff.), und zwar mit folgender befremdenden Motivierung: Es solle ihm nicht von der gehässigen Nachbarschaft (*invida vicinia*) vorgeworfen werden, daß er, im letzten Greisenalter stehend (*ultima sub spatia vitae*), die Tochter getötet, sein eigenes Leben aber geschont habe. Jephtha erscheint nun im ganzen Drama nicht als Greis, sondern als männlicher Held und Sieger, dessen frisch aufstrebende Kraft ihn von Erfolg zu Erfolg führt (z. B. V. 661 ff.). Wenn Jephthas Gattin sich eine Greisin nennt (V. 83), so liegt das daran, daß jene Scene, wie später ausgeführt werden wird, auf einer Scene der Euripideischen Hekabe beruht. Unwillkürlich schwebte dieselbe dem Dichter wohl bei der genannten Stelle vor, Hekabe tritt ja als Greisin auf.

Noch merkwürdiger ist Jephthas plötzliche Furcht vor der bösen Nachrede, er habe sich geschont und die Tochter dem Tode überliefert. Ein solcher Vorwurf wäre überhaupt nur am Platz, wenn es sich um ein Ersatzopfer handelte, wenn die Tochter statt des Vaters, für diesen in den Tod ginge, wovon gar keine Rede ist. Vortrefflich aber paßt der Gedanke in den Rahmen der *Alcestis* hinein, wo in der bekannten Scene der Sohn dem Vater seine Liebe zum Leben vorwirft. Liest man dann die lange Rede, in der Admet nach *Alcestis* vermeintlichem Tod sein Los beklagt und sich in Vorwürfen gegen sich selbst ergeht, so tritt die Ähnlichkeit mit jener Stelle noch deutlicher hervor. Ausschlaggebend aber sind einige Zeilen dieser Rede (955 ff.), die in Buchanans Übersetzung lauten (1010 ff.):

¹⁾ Die Worte gehören übrigens im Dialog dem Cornelius, nicht dem Schüler Philippus, der stets nur kurze Zwischenbemerkungen macht. Das Cor. ist aus Versehen vor jenen Worten ausgelassen worden.

²⁾ Wenigstens Almeloveen thut das in seinem *Syllabus Plagiariorum* S. 189.

³⁾ Vgl. *epist.* XXVII.

Tum si quis male
 Animatus in me est, solvet ora talibus:
 En quem cupido foeda vitae detinet
 Metusque mortis, qui redemit coniugis
 Se morte ab Orco ignavus — — —
 — — — ipse non ausus mori.

Es kann kein Zweifel sein, daß diese Stelle dem Dichter bei jenen Worten Jephthas im Sinne lag. Demnach wäre Jephthes nach der Alcestis geschrieben. Übrigens beruht auch das Motiv des Greisentums, das oben aus der Hekabe abgeleitet wurde, zugleich auf der Alcestis, in welcher gerade das hohe Alter des Pheres seine Liebe zum Leben um so unverzeihlicher erscheinen läßt, wenigstens nach Admets Ansicht.

qui supremo in lumine
 Vitae, senecta languidus, nec volueris
 Nec fueris ausus emori pro filio — (672 ff.)
 Quum posset aevi reliquus haud longus tibi
 Restare cursus (681 f.),

das sind die Vorwürfe, die Jephtha zu hören fürchtet und die er durch seinen Tod vermeiden will. Die Beeinflussung ist ganz unzweifelhaft. Bemerkenswert ist, daß Buchanan jene dramatische Karikatur des Euripides völlig ernst nahm, indem er ihre Gedankengänge in seinem Bibeldrama fortspann.

Nachdem somit eine chronologische Grundlage gewonnen ist¹⁾, können wir

¹⁾ Was die Herausgabe der Dramen betrifft, so erwähnt J. P. Nicéron (Nachrichten v. d. Begebenheiten u. Schriften berühmter Gelehrten. Herausg. v. S. T. Baumgarten. Theil VII Halle 1763, S. 307) eine Ausgabe des Baptistes von 1564, Paris. Er sagt nichts über seine Quelle. Bahlmann (Die lateinischen Dramen etc. Münster 1893 S. 82) folgt ihm in jenem Ansatz. Nicéron scheint durch einen Brief Daniel Rogers an Buchanan vom 28. Febr. 1577, der in Fribarns praefatio (Burm. Bd. I praef. cap. XIV) mitgeteilt ist, zu seiner Annahme bewogen worden zu sein. Er hätte die entgegengesetzte Meinung daraus entnehmen sollen. Der Brief gehört zu denen, in welchen Buchanan von seinen Freunden dringend gebeten wird, die noch nicht gedruckten Werke zu veröffentlichen. Rogers drückt sein Erstaunen aus, daß Buchanan seine Sphaerica und de lure regni erwähne, aber nicht seiner Tragödie Ioannes gedenke, 'cuius ante decennium Parisiis participem me fecisti'. Diese Worte deuten natürlich auf keine Ausgabe, sondern auf eine Mitteilung des handschriftlichen Exemplars hin (vgl. Burm. II 737, 749 u. a.). Wäre der Baptistes schon gedruckt gewesen, so hätte Rogers jene Zeilen nicht schreiben können. Bemerkenswert ist es, daß die übrigen Äußerungen Rogers durchaus mit den uns bekannten Thatsachen übereinstimmen. Buchanan soll damals (1567) noch je ein Buch Iambicorum, Epigrammatum, Lyricorum versprochen haben (ibid. u. ep. III). Rogers ermahnt zur Sammlung derselben. Die kleinen Gedichte waren nun zwar schon erschienen, aber nur die Elegiae, Silvae, Hendecasyllabi, nicht aber jene Gedichte. Letztere und zwar ein Buch Iambon, drei Bücher Epigramme und ein Buch Miscellaneorum (dies sind jene Lyrica; Rogers entlehnt den Ausdruck nur aus Buchanans Brief, ep. III) erschienen wahrscheinlich erst nach des Dichters Tode, jedenfalls nach 1577. Ebenso gehörte also der Baptistes zu den inedita. Der Jephthes wurde fast regelmäßig mit den Psalmen zugleich gedruckt, dann erscheint von 1590 an der Baptistes ebenfalls in diesen Ausgaben und zwar bis 1595 sechsmal hintereinander, später noch sechs weitere Male. Das läßt deutlich erkennen, daß es vorher

uns dem eigentlichen Ziel dieser Untersuchung zuwenden. Unter Ludwig XII. und Franz I. begann in Frankreich jene eifrige Übersetzerthätigkeit zu erblühen, die in Macault und Amyot ihren Höhepunkt erreichte. Man glaubte dem Könige neue Unterthanen zu erwerben, wenn man ihm den Demosthenes oder Plutarch in lateinischem Gewande zuführte. Die Geistlichkeit sah freilich noch in jedem des Griechischen Kundigen einen Ketzer; trotzdem wurde 1529 in Paris ein Lehrstuhl des Griechischen errichtet, und Franz I., der wenig Latein und kein Griechisch verstand, berief doch den Gregorios Tiphernas und Georgios Hermonymos an seine Akademie, wo sie ihre Heimatsprache lehren sollten.¹⁾ Einen ergötzlichen Einblick in die damalige Unterrichtsmethode erhält man aus H. Stephanus' *Dialogus de bene instituendis Graecae linguae studiis* (1587, S. 66 ff.), wo der Lehrer dem Schüler einen griechischen Trimeter recitiert und den Schüler auffordert, durch Wortumstellungen und Änderungen einen anders lautenden Trimeter gleichen Inhalts anzufertigen. Der Versuch gelingt schliesslich, nachdem der Schüler vorher einigemal gegen Grammatik,

eben keine Ausgabe des Baptistes gab. Schliesslich zeigt die Widmung der Ausgabe an König Jakob, dass es sich um einen ersten Druck handelte. — Alcestis erschien nach Ruddiman (zur Vita adn. 38) zuerst 1556 in Paris. Die Widmung derselben zeigt so viel inhaltliche und sogar wörtliche Übereinstimmung (calumniantes — praerogativa) mit derjenigen zur Medea, dass man die Ausgabe dieses Werkes mit Recht in dasselbe Jahr setzen kann. Ruddiman schliesst aus der subscriptio: *acta fuit Burdegallae anno MDXLIII*, Medea sei schon 1543 einmal gedruckt gewesen. Die Dedikation der Medea unterscheidet sich ganz deutlich von denjenigen der übrigen Dramen dadurch, dass in diesen nur die Person des Adressaten besprochen und mit schmeichelhaften Wendungen zum Inhalt des Stückes in Beziehung gebracht wird, in jener allein sachliche Bemerkungen über die Schwierigkeit des Euripides, die Art der Übersetzung, Ennius und Erasmus enthalten sind. Sie scheint mehr für einen gelehrten Fachgenossen als für einen vornehmen Herrn bestimmt. Fast ganz am Schluss werden diesem einige Worte gewidmet, die mit dem Vorhergehenden nicht im Zusammenhang stehen. Offenbar ist jener erste Teil ein Stück der ursprünglichen praefatio, an welche 1556 dann der an den Herzog von Luxemburg gerichtete Schluss angefügt wurde. Bei dieser Operation ging ein Wort, das Schlusswort des ersten Teils, verloren, welches etwa *gaudebo* gelautet haben mag. Ohne ein solches Verbum wird der Satz *Nam tametsi plausum — locum tenuisse* unverständlich und widersinnig. Bei der Abschrift der alten Vorrede mag das letzte Wort aus Versehen überschlagen worden sein. Die in demselben Satz ausgesprochene Erwartung, das Stück werde, wenn es auch nicht Beifall auf dem studiosorum theatrum ernte, so doch mit Ehren bestehen und nicht ausgezischt werden, legt die Vermutung nahe, jene editio princeps sei vor der ersten Aufführung in Bordeaux, vor 1543 erschienen. Das studiosorum theatrum befand sich eben im Collège de Guyenne. Übrigens hatte auch Erasmus die ursprüngliche Vorrede zu seiner Übersetzung der Iphigenie in Aulis durch eine längere Widmung an den Erzbischof von Canterbury ersetzt und hat Aldus, bei einer Neuauflage die neue Dedikation einzufügen. (S. Nolhac l. c. 104.) Letztere ist nur eine Erweiterung der ersten praefatiuncula und entlehnt viele Gedanken aus ihr. Ähnlich mag es sich bei Buchanan verhalten haben, dessen Vorwort mit dem Erasmuschen auch inhaltliche Verwandtschaft zeigt, worüber unten Näheres gesagt werden wird.

¹⁾ Vgl. Breitingen, die französischen Übersetzer der Alten im XVI. Jahrh., Neues Schweizer Museum V, 1865, 215 ff. K. A. Schmid, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens IV 235 f. Omont, Georges Hermonyme de Sparte, Mém. de la soc. de l'hist. de Paris XII, 1886, 65.

Metrik und Wohlklang gesündigt hat. Übrigens fühlte man sich zunächst durch die Griechen enttäuscht, und besonders die Dichter entsprachen der Vorstellung, die man sich von ihnen gemacht hatte, so wenig, daß man, abgesehen von Homer, der allgemeine Bewunderung erregte, und dessen Übersetzung ins Lateinische die Italiener zu regem Wettstreit anspornte, vorläufig den Prosaikern allein sein Interesse zuwandte. Im Jahre 1496 gab Laskaris vier Tragödien des Euripides, *Medea*, *Hippolyt*, *Alcestis* und *Andromache* in Majuskeln heraus. 1503 erschienen alle Tragödien, außer der *Elektra*, bei Aldus, auf welche erst 1537 die *Hervagiana* folgte, die aber nur ein genauer Nachdruck der Aldina war.

Der erste, der sich mit Erfolg an eine metrische Übersetzung heranwagte, war Erasmus, der im Jahre 1506 die *Hekuba* und die *Iphigenie in Aulis* übertrug. Seine Absicht bei diesen Übersetzungen war, wie das Begleitschreiben an den Erzbischof von Canterbury zeigt, sich durch diese Übung im Verständnis des Griechischen für die großen theologischen Übersetzungswerke vorzubereiten. Die gelehrten Freunde in England, Linacre, Latimer u. a. zollten reichen Beifall, und die rasche Folge der Auflagen, welche die beiden Stücke in den nächsten Jahrzehnten erlebten, beweist, einen wie lebhaften Anklang das Werk bei den Zeitgenossen fand.

Erasmus beklagt sich in der Einleitung über den Mangel an reinen Texten und an brauchbaren Übersetzungen. Er findet es nur zu begreiflich, daß die Italiener selbst 'in jenem glücklichen Zeitalter' an eine Version sich nicht herangewagt hätten. Die Probe, die er nach dem Beginn seiner Arbeit in der Latinisierung der ersten Hekubaszene durch Filelfo sah, war nicht darnach angestrichen, ihn zu entmutigen. Es ist bezeichnend, daß die beiden Übersetzungen des Erasmus zuweilen in einem Bande mit Senecas Tragödien gedruckt wurden. Der große Niederländer scheint die allgemeine Ansicht jener Zeit, welche den römischen Tragiker weit über den Euripides stellte, geteilt zu haben. Giambattista, Giraldis, Scaliger, Daniel Heinsius, Josua Barnes u. a. vertraten diesen Standpunkt mit Entschiedenheit.

Besonders mißfielen dem Erasmus die Chöre, in denen er ein Haschen nach gesuchten und neuen Wendungen und einen Mangel an Klarheit und Reinheit des Ausdrucks tadelt. Er äußert sogar die Absicht, in etwaigen ferneren Übersetzungen die Euripideischen Chöre wegzulassen und von ihm selbst gedichtete Gesänge an ihre Stelle zu setzen, in welchen er allgemeine Gedanken behandeln und anmutige Digressionen einfleischen lassen wolle. Die Inhaltsangabe der *Iphigenie* zeigt, daß er das Drama nicht verstanden hat. In der schönen Szene, in welcher der rauhe Menelaus dem Bruder heftige Vorwürfe über die Verweigerung des Opfers macht, dann aber, nach dem Eintritt des Boten, als der Vaterschmerz des Agamemnon sich in aufrichtigen Klagen äußert, diesem sofort die Hand zur Versöhnung reicht und seine vorige Heftigkeit bereut, erblickt Erasmus in diesem Edelmut des Menelaus nur eine Arglist desselben; da er nämlich erkenne, daß die Opferung *Iphigeniens* unabwendbar sei, heuchle er Bereitwilligkeit, auf das Opfer zu verzichten, um den Schein der Großmut zu erwecken. Dagegen hat Erasmus

mehrere textkritische Verbesserungsvorschläge gemacht, die sich als völlig stichhaltig erwiesen haben. Verschiedene Konjekturen bedeutender Herausgeber waren lange vorher von Erasmus aufgezeichnet worden, aber seine Priorität blieb unbekannt.¹⁾

Über seine Übersetzungsmethode spricht er sich verschiedentlich in bemerkenswerter Weise aus. Er erklärt in derselben Vorrede, er wolle, quoad licet, graecanici poematis figuras quasque filum repraesentare. Er tadelt jene freie Art der Übertragung, die Cicero anderen gestatte und selbst maßlos anwende. Ebenso widerstreben ihm die grandiloquentia, die ampullae und sesquipedalia verba der römischen Tragödie. Seine Übersetzung ist ziemlich wortgetreu und korrekt, nur fällt die ungewöhnliche Breite des Ausdrucks auf, durch welche die beiden Dramen in der lateinischen Übersetzung viel umfangreicher erscheinen, als das Original. Stichomythien werden öfters verdoppelt, indem jedes Monostichon zu einem Distichon wird.²⁾ Die Hypothesis wird in freier Umschreibung wiedergegeben. Im ganzen beruht die Formgebung auf Horaz und Seneca.

Nach Erasmus wagte zuerst Buchanan wieder eine lateinische Version des Euripides. Einen richtigen Standpunkt zu seiner Übersetzerthätigkeit gewinnt man nur, wenn man ihn als Nachahmer des Erasmus auffasst, auf den er sich auch beruft. Wie jener wählt er zwei Tragödien; wie bei jenem auf die gewaltige Hekuba die opferfreudige Iphigenie, folgt bei diesem auf Medea Alcestis. Was Buchanan in der Vorrede zur ersten Übersetzung äußert, klingt deutlich an die Bekenntnisse des Erasmus an. Auch hier findet sich die Klage über die Dunkelheit der Chöre, die nur ein Ödipus oder ein Apollo enträtseln könne. Somit scheint der Ruhm des Erasmus der erste Impuls für Buchanan gewesen zu sein. Als er dann Lehrer am Collège de Guyenne wurde, an welchem jährliche Schüleraufführungen stattfanden, verwertete er jene Medea und arbeitete sie vielleicht schon damals um, wenn die eingehendere retractatio auch erst später erfolgte, und fügte die Alcestis hinzu. Auch ihm standen nur die Aldina und der Baseler Nachdruck von 1537 zu Gebote, freilich auch die vier Tragödien, die Laskaris 1496 ediert hatte.³⁾ Der höhere Zweck der Übersetzungen war nach der Vitastelle, ut earum actione inventutem ab Allegoriis, quibus tum Gallia vehementer se oblectabat, ad imitationem veterum, qua posset, retraheret. Das Collège vertrat im Gegensatz zu der scholastischen Universität das humanistische Ideal, und Murets Julius Caesar, in welchem ebenso wie in Buchanans Dramen der junge Montaigne auftrat, sowie die leider verlorenen Dramen des Aristotelikers Guillaume Guérente⁴⁾ entsprachen diesem

¹⁾ S. Nohac l. c. S. 101 f. ²⁾ Iphig. 630 ff., zum Teil auch 303 ff., 819 ff.

³⁾ Die Laskariausgabe schreibt Alcestis 501 *εἰ ζῇ*, während Buchanan der falschen Lesart des Musuros *ὅς ζῇ* folgt, so daß er in der Alcestis wenigstens auf Laskaris nicht zurückgegriffen zu haben scheint. Wenn er daselbst 'Thanatos' statt 'Charon', den die Aldina einführt, richtig restituirt, so stimmt er wieder mit dem korrekteren Laskaris überein.

⁴⁾ S. P. Bonnefou, Montaigne, Bordeaux 1893, 46.

Prinzip. Außerdem war ein pädagogischer Gesichtspunkt bei diesen Ausführungen vorwaltend: man hoffte durch dieselben eine freiere Beherrschung des lateinischen Stils durch die Schüler zu erreichen. Joh. Calmus in seiner leider vergessenen, aber interessanten Comoedia (Paris 1555) hebt als weitere Vorzüge jener Vorstellungen in seinem Prologus hervor, daß sie *iuvenilem vocem formant, memoriam Exercent, gestum componunt*.

Während Erasmus beide Stücke hintereinander übersetzte, folgte auf Buchanan's Medea, wie wir sahen, erst nach längerer Pause die Alcestis. Auch bei unserem Dichter schwellen die Dramen in der Übersetzung an, wenn auch viel weniger als bei Erasmus.¹⁾ Die Hypothesis wird genau übersetzt, nicht erweitert, wie bei jenem. Was zunächst die Medea betrifft, so war der Stoff durch Ovid, Seneca, Gower, Lydgate u. a. populär geworden. Buchanan meinte offenbar, aus der besten Tragödie des Griechen auch am besten dessen Sprache erlernen zu können. Als Lehrer in Bordeaux hätte er vielleicht ein Drama gewählt, das dem pädagogischen Zweck mehr entsprach als gerade die düsterste Ehebruchstragödie des Altertums, wie er denn im Baptistes das in dem Stoff liegende Gebiet der unerlaubten Ehe mit Schweigen übergeht.

In der Widmung der Medea wird erwähnt, daß eine Übersetzung des Ennius noch in einigen Fragmenten erhalten sei. Ennius überträgt den Prolog in engem Anschluß an das Original, doch finden sich hin und wieder Abweichungen im Ausdruck.²⁾ Im Griechischen verwünscht die Amme zunächst die Argo und ihre Fahrt durch die Symplegaden, dann den Baum, aus dem sie gezimmert sei. Ennius kehrt die Reihenfolge, offenbar der Chronologie zu Liebe, um, dem nüchterneren Römer widerstrebte die Freiheit poetischer Gedankenfolge. Auch sonst wirkt die gedehnte Sprache des Ennius mit ihren Alliterationen und Künsteleien viel prosaischer als die Euripideische Einfachheit. Buchanan konnte seinen antiken Nebenbuhler also ohne große Mühe aus dem Felde schlagen, indem er seinen Stil an Horaz und Seneca bildete.

Seine Übersetzung giebt das Original wie ein klarer Spiegel wieder, der Ausdruck beruht zwar ganz auf den klassischen Vorbildern, aber es ist mit Geschmack und poetischem Takt gewählt worden.

An einigen Stellen erweitert auch Buchanan den Gedanken des Originals, kürzt dagegen auch unbedenklich, wo der rhetorische Schwung des Griechischen ihm widerstrebt, z. B. in der ersten Begrüßungsrede des Pädagogen (53 ff.). Wenn Hugo Grotius urteilte, daß Buchanan *a cothurni gravitate degenerasse*³⁾, so meinte er vielleicht gewisse Terenzische Elemente, wie *amabo* (68) statt des Griechischen *ἀπὸς γυναικός* (65), oder Worte der Umgangssprache wie *blatterare* (475) u. a. Überhaupt ist es ja unleugbar, daß das naive mittelalterliche Latein mit seiner sinnigen Einfalt zur Behandlung biblischer Stoffe ungleich geeigneter war als die polierte Glätte der verfeinerten und entnervten Auguste-

¹⁾ Medea wird um 59, Alcestis um 82 Verse verlängert.

²⁾ S. O. Kibbeck, *Tragicorum Romanorum fragmenta* p. 43.

³⁾ Fribranii praef. in Burm. I cap. II.

ischen Zeit. Die Katholiken hatten recht, wenn sie diesen Stil in der neulateinischen Komödie anwandten, im protestantischen Bibeldrama verdarb er die Stimmung von vornherein. In Lobwassers holprigen Knittelversen nehmen sich die biblischen Gestalten viel natürlicher aus als in Buchanans elegantem Original.

Eine Vorliebe zeigt dieser für griechische Worte, wie *sophus*, *pharmacum*, *proemium* u. a., die zahlreich wiederkehren. Ebenso wenig zaghaft erweist er sich in der Bildung neuer Worte, wie *pulchrifluus* (880)¹⁾, *proditrix* (1399) u. a. Buchanans Latinität ist auch sonst nicht unbedenklich, wie man sich überhaupt einen ganz falschen Begriff von dem Humanistenlatein macht, wenn man es für rein und fehlerlos hält. So hoch man auch über den Dunkelmännern stand, es fehlte nicht an Verstößen und unleugbaren Schnitzern, und das *quod* statt des *Accusativus cum Infinitivo* ist durchaus noch nicht ausgestorben.²⁾ Buchanans Stil ist durchsetzt mit Konstruktionen und Ausdrücken, die nur selten oder bei Spätlateinern vorkommen, z. B. *me persuasa*³⁾ (623), *non dubito* mit Infinitivkonstruktion (in der *praefatio* zur *Medea*), *petam licere* (823), *nescio an persuasero* (987), *summa margine* (550) u. a. Die durch eine Virgilstelle (*Aen.* II 379) und einige ganz späte Autoren belegte Form *aspra* kehrt bei unserem Dichter sehr häufig wieder, und zwar nicht allein in der *Medea*, sondern auch in den anderen Dichtungen.

Wie Erasmus behandelt auch Buchanan die Chöre in der *Medea* mit einer gewissen Geringschätzung, die sich in der Kürze und Nüchternheit des Ausdrucks gegenüber der Euripideischen Fülle verrät. Man erkennt fast überall, mit welcher Unlust der Übersetzer zu Werke geht, wie gern er sie entbehren würde. Der schöne Chorgesang an Kypris mit seinem kühnen Schwung (627 ff.) verliert in Buchanans hölzernen vierfüßigen Jamben (665 ff.) jeden Reiz und erinnert in seiner Monotonie geradezu an den Knittelvers. Was die metrische Gestalt der lyrischen Partien betrifft, so ist von der Mannigfaltigkeit, die später in der Psalmenübersetzung hervortritt, noch nicht viel zu spüren. Erasmus hatte die *Metra* des Originals nachzuahmen versucht. 'In den Chören', schreibt er an Aldus⁴⁾, 'habe ich nicht dieselben Versmaße gebraucht, wie Euripides, außer in einigen. Denn da in den meisten Chören so viel Versgattungen wie Verse enthalten sind, ferner eine so große Verschiedenheit im Wert der einzelnen Versfüße bei den Griechen besteht, da ich außerdem sah, daß auch Flaccus und Seneca jene Verworrenheit (*confusionem*) oder poetische Freiheit nicht nachgeahmt haben, hielt ich es für thöricht, einen solchen Versuch zu wagen. Daher begnügte ich mich mit wenigeren Metren.' Erasmus hat trotz der Berufung auf Horaz und Seneca seine Chöre mit einer metrischen

¹⁾ Ein Erzeugnis der schwülstigen Latinität des Mittelalters. Vgl. E. Norden, die antike Kunstprosa, S. 754, 2 über ähnliche Bildungen auf *-fluus*.

²⁾ *Medea* 1874 f. u. a.

³⁾ Welche Konstruktion nur in einem Brief Caecinas und in der Rhetorik ad Herennium, übrigens auch bei Erasmus im Argument der *Iphigenie* zu finden ist.

⁴⁾ *Nolhae* l. c. p. 102 f.

Freiheit behandelt, deren jene Klassiker ihre Sprache nicht für fähig hielten. Teilweise lehnt er sich an Euripides an, teilweise erfindet er neue Systeme, indem er, nicht immer geschmackvoll, einzelne Strophenteile Horazischer Oden und Epoden promiscue nebeneinander stellt, unbekümmert um den Wohlklang des Ganzen. Während Catull und Horaz sich stets auf einen kleinen Teil der griechischen Metra in ihrer kunstmässigen Nachbildung beschränkten, wagten sich die Renaissancepoeten ohne Scheu an die kompliziertesten Versgebilde heran und schrieben Pindarische Hymnen in lateinischer sowohl wie in griechischer Sprache. Vielleicht ist hierbei in Anschlag zu bringen, daß die mittelalterliche Kunstpoesie der italienischen und provençalischen Lyriker durch die Fülle ihrer Strophenformen in einem gewissen Grade das Verständnis für griechische Chorlyrik und ihre formale Mannigfaltigkeit anbahnten und zur Nachahmung ermutigten. Das Interesse für metrische Dinge war in der Renaissancezeit überhaupt groß, wie ein Durchblättern der verschiedenen *Delitiae poetarum* erkennen läßt. Man lernte lange Zeit aus Perottis 1453 erschienener Metrik, welche den alten Villedieu verdrängt hatte, und in den Schulen wurde später die in Hexametern verfaßte Verslehre des Despauterius maßgebend. Buchanan selbst hat einen *De prosodia libellus*, ein wortkarges Schulkompendium, verfaßt, welches oft mit Despautères Grammatik zusammen und von 1640 an allein erschien. Man kann aber daraus nichts für Buchanans eigentliche metrischen Grundsätze lernen. Der libellus fustet wie Erasmus auf Horaz und Seneca und ihren Nachahmern Prudentius und Boethius. Noch im Alter citiert Buchanan den Seneca und erwähnt Scaligers kritische Bemühungen um denselben (*Hist. Scot.* II 44). Freiere selbsterfundene Versformen kommen nur ganz selten zur Anwendung, und auch dort ist der dithyrambische Schwung bei weitem zahmer als bei Erasmus.¹⁾ Daß freilich nicht alle Feinheiten der Senecaschen Versbehandlung beobachtet wurden, z. B. die Cäsur der Anapäste, wurde schon oben erwähnt. Vergleicht man aber Buchanans sorgfältige Ausarbeitung der Verse mit Grimald, Schöpfer oder gar Iacomots leichtfertiger Übersetzung des Bezaschen Abraham, so staunt man über seine Gewissenhaftigkeit und seine technische Meisterschaft, die durch kleine prosodische Entgleisungen nicht verringert wird.²⁾

In der *Alceste* hält sich der Übersetzer treu an das Original, das er sinngemäß und mit erkennbarer Anpassung an den verschiedenartigen Stil dieser Tragikomödie wiedergibt. Interjektionen wie *au* (1165) *hem* (752), u. a. entsprechen dem lustspielartigen Charakter gewisser Stellen des Dramas. Auf die Chöre ist mehr Sorgfalt verwandt worden, so ist z. B. die zweite Strophe der griechischen Parodos in volltönenden Phaläciern mit einer Fülle des Ausdrucks und einer Unabhängigkeit vom griechischen Wortlaut wiedergegeben worden, die im höchsten Grade mit der Nüchternheit und Dürre in den Chören

¹⁾ *Med.* 871 g. und 1031 ff.

²⁾ Im *Baptistes* wird einmal *leviter* mit *leviter* verwechselt (872), und in *domus* und *mālus* werden die Anfangsilben je einmal lang gemessen (*das.* 122).

der Medea kontrastiert. Die metrische Form zeigt größere Mannigfaltigkeit und reicheren Wechsel der Versmaße als die Medea und, wie vorweggenommen werden möge, als der Baptistes. Der verstechnische Standpunkt der Alcestis bedeutet gewissermaßen in dieser Hinsicht einen Übergang von der Armut der ersten Dramen zu der Überfülle der Psalmen. Übrigens fehlt es auch hier nicht an griechischen Worten wie *pharmacum* und *orphanus* und an seltenen oder neugebildeten Worten wie *infrugifer*, *altisonus*, *sospitatrix*, *nigricomans*, *biscalmus*, *fulvicomans* u. a.

Zusammenfassend kann man sagen, daß Buchanan als Übersetzer den Erasmus zum Vorbild nimmt und daß er zwischen der wörtlichen Genauigkeit der Melancthonschen Prosaübersetzung und der Willkür, die Coriolano Martirano sich in seinen Paraphrasen gestattet, glücklich die Mitte hält. Die vier von Erasmus und Buchanan übersetzten Dramen waren das Beste, was auf diesem Gebiete geleistet werden konnte. 1567 wurden sie als Musterstücke mit der begedruckten Prosaversion des Dorotheo Camillo herausgegeben.¹⁾

Das nordeuropäische Drama ist ebenso wie dasjenige der Griechen auf dem Boden des religiösen Lebens entstanden. Ein Verhältnis, wie das der Geistlichen zu den Laien im Mittelalter, war dem Anschauungskreis der antiken Welt durchaus nicht fremd, schlossen sich doch das eleusinische Priestertum, die delphischen Tempelhüter und andere sakrale Kollegien mit derselben Strenge von dem großen Haufen der Nichteingeweihten ab, mit welcher im Mittelalter die Diener der Kirche sich von dem Laienelement absonderten. Vielleicht ist auch das griechische Drama, dessen Ursprung ja zu den langwierigsten Kontroversen Veranlassung gegeben hat, nicht sowohl auf die spontane Triebkraft des Volksgeistes als auf einen klug berechneten Impuls eben jener priesterlichen Verbände zurückzuführen, denen kein Mittel geeigneter erschien, dem Niedergang des religiösen Empfindens im Volke zu steuern, als die Veranstaltung von szenischen Darstellungen, deren dem Kultus entlehnte Stoffe mit erhöhter Intensität auf die Gemüter der Menge wirkten. Es ist zu beachten, daß die ersten Spuren des Dramas in jene Zeit fallen, welche man in Anbetracht der ganz ähnlichen theologischen und philosophischen Richtung wohl als das griechische Mittelalter bezeichnet hat. Wenn sich jene primitiven Entwicklungsstufen des griechischen Volks, auf welchen wir die Anfänge jener Kunstgebilde vermuten müssen, unserer Kenntnis entziehen, so dürfen wir eben nicht versäumen, aus dem Werdegang der jüngeren Völker, über welchen wir in Bezug auf jene frühen Stadien viel genauer unterrichtet sind, die sich darbietenden Analogieschlüsse zu ziehen.

Die geistlichen Spiele gelangten in dem britischen Inselreich, wohin sie aus Frankreich eingeführt waren, bald zu großer Bedeutung, und entsprechend der französischen Entwicklung hörten sie allmählich auf, ein Werkzeug in den Händen der Geistlichkeit zu sein, und begannen, nachdem breitere Volksmassen sich ihrer bemächtigt hatten, mehr der Schaulust als der Erbauung zu dienen.

¹⁾ Corpus Reformatorum XVIII S. 287.

Nachdem dann auf gallischem Boden, unter dem Einfluß des 'Romans von der Rose' und seiner so tief greifenden Wirkung, der lebensvolle Reigen greifbarer geschichtlicher oder sagenhafter Gestalten durch ein ganzes Heer personifizierter Begriffe aus der ganzen Litteratur verdrängt worden war, erblichen auch die Gestalten der Mysterien, und die blutleeren Allegorien der Moralitäten traten an ihre Stelle.

Wenn in jener Zeit eine entschiedene Vorliebe für allegorische Darstellung allgemeiner Begriffe bestand, so reiht sich diese Erscheinung als letzte Konsequenz den Ausartungen der Scholastik an. In den dogmatischen Kämpfen, welche die ersten Jahrhunderte der Kirchengeschichte erfüllten, lagen die allgemeinen Begriffe als sicheres Fundament allen widerstreitenden Lehrmeinungen zu Grunde. Mit der zunehmenden Verweltlichung des Klerus erlahmte das Interesse an den eigentlich theologischen Fragen immer mehr und wich einem leeren Gezänk über das Wesen der Universalien. Der herrschende Zeitgeschmack fand in der nur noch mit personifizierten Begriffen operierenden Litteratur seinen Ausdruck, deren Urbild jener epochemachende Rosenroman war und deren Wirkung sich in der Umwandlung der geistlichen Spiele in die Moralitäten geltend machte. Indem es nun darauf ankam, das Charakteristische der einzelnen auftretenden Typen möglichst scharf und genau zu differenzieren, erlernte man, besonders in England, wo die Renaissancepoesie der volkstümlichen Dichtung noch nicht so verhängnisvoll geworden war wie in dem romanischen Nachbarreich, die Kunst, individuelle Gestalten mit psychologischem Verständnis zu erfassen. Wenn die englische Dramatik somit ihren höchsten Triumph in der Darstellung der Menschenseele feierte, so kann man das vielleicht mit der Reformation, gewiß aber auch mit der begriffbestimmenden Dialektik der Nominalisten und Realisten in Zusammenhang bringen.

Wenn auch später als Frankreich, mußte doch auch die englische Litteratur der um sich greifenden Renaissancepoetik mit ihrem nivellierenden Regelapparat ihren Zoll entrichten. Nach kurzer Blüte der nationalen Litteratur, neben welcher die fast latente Existenz der lateinischen Dichtung nicht in Betracht kam, hielt der französische Klassicismus auf seinem Siegeszug durch Europa auch in Altengland seinen feierlichen Einzug und ließ die Naturlaute der freien, frohen Shakespearerbühne verstummen.

Aus dem Gewirr scholastischer Trugschlüsse und Scheinbeweise rettete man sich an den klaren Quell, der aus dem wiederbelebten Altertum so reich zu strömen anfang. Das lateinische Schauspiel wurde zu neuem Dasein erweckt, und wie die Getreidekörner in den ägyptischen Sarkophagen, in denen sie viele Jahrhunderte gelegen hatten, sich nach ihrer Wiederentdeckung noch als triebkräftig erwiesen, so schienen auch Senecas Tragödien die Keime einer reichen Litteratur in sich zu tragen. Mussatos Ecerinis, Loschis Achilles und zahllose andere lateinische Dramen bezeichneten diese Richtung. Das Beispiel der Italiener wirkte auf alle anderen Nationen, welche darin wetteiferten, in sprachlicher sowie in technischer Hinsicht dem römischen Vorbild immer näher zu kommen. Weniger intensiv war der Einfluß der später zugänglich ge-

wordenen griechischen Dramatiker, nicht nur infolge der damals so geringen Verbreitung griechischer Sprachkenntnis, sondern auch auf Grund des noch mangelnden höheren Kunstverständnisses. Die nationale ebenso wie die antikisierende Strömung waren gerade zu der Zeit in ihrem ästhetischen Ideal einig, und dieses Ideal war ein rhetorisches, die burgundische Schule und die Italiener erstrebten nichts mehr als volltönende Wohlredenheit. Für das Verständnis der eigentlich dichterischen Schönheit war der Boden nicht bereitet. Während nun in Frankreich der Einfluss des Seneca und seiner Schüler die volkstümliche Dichtung sehr schnell überwog und verdrängte, durfte die letztere sich, wenn auch mit antikisierenden Elementen durchsetzt, in England und Schottland völlig ausleben und sich zu der reifen Frucht der Elisabethanischen Dramatik entfalten. Äußerst bezeichnend ist es, wie die Königin Elisabeth, in welcher der Bildungsstand ihrer Zeit durchaus verkörpert ist, in den ersten Jahren ihrer Regierung zwischen der überladenen Phantastik eines Richard Edwards und der Regelmäßigkeit des lateinischen Dramas hin und her schwankt.¹⁾

Bekanntlich gelangte später in England wie auf dem Festlande das klassizistische Drama, wenn auch nach französischem Muster in nationalem Sprachgewand, zur Herrschaft, bis die Heroen der deutschen Litteratur den Bann der pedantischen Gesetzmäßigkeit brachen und in der künstlerischen Verschmelzung beider Richtungen den Weg zu dem reinen, absoluten Schönheitsideal aufanden.

¹⁾ Vgl. Karl Utenhove's Epigramm vor Buchanan's Alcestis, Burmann II, 573.

(Schluß folgt)

LEIBNIZ ALS PÄDAGOG

Eine quellenmäßige und systematische Darstellung

VON ANTON KRÖGER

(Schluß)

4. Die Societäten der Wissenschaften

a) Vorbemerkungen

Die Bedeutung Leibnizens für die Pädagogik liegt nicht nur in den unmittelbaren Einwirkungen auf dieses Fach, sondern auch, und zwar hauptsächlich, in den indirekten Einflüssen, welche er auf dasselbe ausgeübt hat. Man geht nicht fehl, wenn man Leibniz einen bedeutenden Volkserzieher nennt in dem Sinne, daß seine wissenschaftlichen Leistungen, sein ausgezeichneter Charakter, seine unermüdete Thatkraft und Schaffenslust sowie sein hervorragendes sittliches Beispiel auf die Erhebung und Veredelung der deutschen Nation in hohem Maße eingewirkt haben; diese Wirkungen lassen sich noch heute auf allen Gebieten wahrnehmen, wo geistige Arbeit geschätzt und gewürdigt wird. Das höchste Ziel seines wissenschaftlichen Strebens war das Wohl des Staates, des deutschen Volkes, die geistige und sittliche Förderung des Menschengeschlechtes¹⁾; zur Erreichung dieses erhabenen Zieles wandte er alle Mittel an, die er für zweckmäßig hielt. Alle Mittel der Anregung, der Aufmunterung dienten ihm, um geistiges Leben in der nächsten Nähe und in der weitesten Ferne zu fördern. Das vorzüglichste Mittel jedoch zur Verbreitung der Künste und Wissenschaften im Vaterlande und zur Hebung des ganzen deutschen Volkes sah er in der Gründung von Societäten d. h. von Vereinigungen wissenschaftlich gebildeter Männer. Hier sollten die verschiedenen wissenschaftlichen Bestrebungen vereinigt und die Gelehrten um ein gemeinsames Centrum geschart werden, um auf diese Weise die Leistungen zu erhöhen und das gesammelte Wissen in weitere Kreise gelangen zu lassen.

Der Gedanke der Stiftung von Societäten zu wissenschaftlich-praktischen Zwecken in der Gestaltung, wie sie dem Geiste Leibnizens vorschwebt, entspringt unmittelbar aus der sittlichen und intellektuellen, ja religiösen Grundanschauung dieses Mannes; letztere bildet, wie wir schon wissen, die Wurzel seines gesamten geistigen Lebens und rastlosen Schaffens: 'Das wahre Ziel aller menschlichen Thätigkeit ist die Ehre Gottes; die Ehre Gottes

¹⁾ Damit die Menschen vor Gott angenehm werden, müssen sie vervollkommenet werden. Diese Vervollkommenung besteht darin, daß das menschliche Geschlecht die möglichst hohe Stufe der Weisheit und der Macht erreicht (Archiv für Österreich. Geschichte XL S. 159 ff.).

aber wird gesucht in dem Streben für das Gemeinwohl der Menschen. Vermehrt werden die Künste und Wissenschaften sowohl durch einen möglichst allgemeinen Austausch der Ideen als durch scharfe und gewissenhafte Forschung. Beides, die Erfindung des neuen und die Mitteilung des vorhandenen Wissens, kann geschehen sowohl durch einzelne für sich als durch die vereinigten Kräfte einer Gesellschaft. Nun ist es aber einleuchtend, daß die verbündeten Kräfte vieler unendlich mehr Frucht schaffen als die zerstreuten Mühen der einzelnen' (Archiv f. österr. Gesch. XL S. 159 ff.; Neues Arch. f. sächs. Gesch. IV S. 177—214). An einer anderen Stelle heißt es: 'Wir wollen uns verbinden zu einer thatkräftigen Wissenschaft, um Gott anzubeten in der Erforschung seiner Werke und dem Vaterlande durch eine wahrhafte, weil thätige Liebe zu nützen' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 167).

Der Gedanke geschlossener Vereine mit festen Mitgliedern zu wissenschaftlich-praktischen Zwecken entspringt jedoch nicht dem Geiste Leibnizens, sondern war bereits vorher in Italien, Frankreich und England aufgetaucht. Leibniz klagt, daß man es in Deutschland noch nicht zu einer solchen Societät gebracht habe: 'Es ist uns Teutschen gar nicht rühmlich, daß, da wir in erfindung großentheils mechanischer, natürlicher und anderer künste und wissenshaften die ersten gewesen, nun in deren vermehrung und beferung die letzten seyn' (Klopp I S. 133 u. F. d. Careil VII S. 64). Er weist darauf hin, daß 'Frankreich seine müßigen excellenten ingenia in arbeit zu stellen und von Staatsintriguen abzuführen, eine Societät vornehmer mit verstand und mitteln begabter Herrn unter des Cardinals Richelieu zeiten dergleichen gedanken gehabt, wie dann die Academie françoise und die conférences bey Bureau d'Adresse bekam . . . Bey uns können wir nichts dergleichen aufweisen' (Klopp I S. 140 u. F. d. Careil VII S. 78). 'Was thun dagegen wir Teutsche, die wir an geistiger Begabung, an Erfindungskraft und Fleiß die erste aller Nationen sind?' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 163).

b) Aufgaben der Societät

Die Aufgaben, welche Leibniz einer Societät der Wissenschaften in Deutschland stellt, sind sehr zahlreich. Mit allen Gebieten der Wissenschaft hat sie sich zu beschäftigen außer mit Religion (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 163). Was zur Religion gehört, soll Sache des einzelnen sein; im übrigen soll das Feld der Societät unbegrenzt sein und die Gegenstände der verschiedenen bereits gegründeten Societäten oder Akademien zusammenfassen (F. d. Careil VII, Einl.; ähnl. S. 243 ff.). Insbesondere soll sie alle exakten und für das Leben nützlichen Wissenschaften fördern, so die Naturwissenschaft, die Medizin, die Technik, den Feldbau, den Bergbau u. a., sie soll alle neuen Erfindungen auf ihren Wert prüfen, endlich auch für Sanitäts- und Löschanstalten sorgen u. s. w. (Neues Arch. f. sächs. Geschichte IV S. 186; ähnl. F. d. Careil VII S. 280).¹⁾

Die Hauptaufgaben, deren Erfüllung Leibniz der Societät auflegt, lassen sich etwa in folgende zusammenfassen:

¹⁾ Hieraus geht wieder die praktisch-realistische Tendenz Leibnizens hervor.

1) Die Societät soll den allgemeinen Verkehr der deutschen Gelehrten untereinander unterhalten und zu dem Zweck die Leitung des Litteraturwesens in Deutschland übernehmen (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 163 f.). Sie soll Sorge tragen, dafs nicht die wahre wissenschaftliche Litteratur, welche in der Welt existiert, durch das wuchernde Unkraut der schlechten Bücher und Schriften erstickt werde. Damit alle unnützen und schlechten Bücher ferngehalten werden, und auch damit endlich Einheit in den Schulbüchern geschaffen werde¹⁾, soll ihr ein Privileg auf sämtliche Bücher übertragen werden. Der Zweck der Bücher, den man stets im Auge halten mufs, soll ja darauf gerichtet sein, 'wie gottseelige lehren, gute gedanken, dienliche erfahrungen, unterrichtet und nachrichtungen durch den druck vervielfältiget, erhalten, in der welt ausgebreitet und auf die nachwelt fortgepflanzt, mithin die gemüther der Menschen erleuchtet, verbessert, mit guthen lehren und instructionen versehen, und was einer guthes gethan, gedacht und bemercket, allen andern dadurch nützlich beygebracht werden, und zu statten kommen könne' (Klopp X S. 320). Um der grossen Verwirrung unter den Büchern ein Ende zu machen, schlägt Leibniz vor, die Societät solle nach jeder Frankfurter Messe einen Nucleus der im letzten Jahre erschienenen und dort aufgestellten Werke anfertigen, in welchem die Bücher nach jeder der vier Fakultäten und jedesmal nach dem Alphabet verzeichnet seien; bei jedem Werke solle man 'Scopum, summam, Partitionem, Notabilia und Singularia operis, so sonst nicht überall zu finden', mit anderen Worten den Inhalt und die Kritik kurz angeben. Ein solcher Nucleus solle gedruckt, die Exemplare an die Buchhändler verteilt und von diesen an ihre Kunden und Bekannten geschickt werden. So werde ein jeder sofort in den Stand gesetzt, die erschienenen Werke nach ihrem Werte zu beurteilen (Klopp I S. 82. S. 27 f.).²⁾

2) Die Societät soll auch den Nichtstudierenden Gelegenheit bieten, sich von vielen nützlichen Dingen, besonders in der Mathematik, Naturwissenschaft, Ökonomie, Geschichte und Moral Kenntnis zu verschaffen; eigens zu diesem Zwecke sind geeignete Lehrer anzustellen (F. d. Careil VII S. 639).

3) Von den Studien sollen besonders Heilkunde, Mathematik und Naturwissenschaften betrieben werden, letztere hauptsächlich, 'um Gott anzubeten in der Erforschung seiner Werke und dem Vaterlande zu nützen' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 167 ff.).

4) Einer Societät in Deutschland kommt naturgemäfs die Bearbeitung genauer Annalen der deutschen Geschichte zu. Dieselben sollen mit dem An-

¹⁾ Von der grossen Verschiedenheit unter den Schulbüchern ist schon oben (S. 66) die Rede gewesen.

²⁾ Zur besseren Übersicht über die herausgekommenen Bücher gründete Leibniz noch eine halbjährlich erscheinende Zeitschrift (Semestria, s. Klopp I S. 20—108); diese soll enthalten: α) Berichte von allerlei Erfindungen, Bedenken, Anmerkungen und anderen schönen und nützlichen Gedanken, 'so deren Autores dem gemeinen Besten mitteilen'; β) einen Bericht über die neu herausgekommenen Bücher samt dem Auszug ihres Kerns. Ausserdem gründete er zur Vereinfachung noch einen 'monatlichen Auszug aus allerhand neu herausgegebenen nützlichen Büchern' (Pfleiderer S. 661).

fang der deutschen Geschichte beginnen; es ist bei ihrer Abfassung auf sorgfältige Berücksichtigung der Gliederung der Deutschen in Stämme und der Verteilung über die Länder zu achten, ferner auf zuverlässige Angabe der Merkmale des Fortschritts von der Barbarei zur Kultur, der allmählichen Einführung des Christentums, der Übertragung des Imperium orbis Christiani auf die deutsche Nation und der Anerkennung dieses Imperium. Die mangelhafte Kenntnis der Geschichte hat verschuldet, daß die Rechte des Kaisers oft beeinträchtigt wurden (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 170). Notwendig für das Reich ist die Beschaffung folgender Werke (ibid. S. 210):

1. *Iurium Imperatoris et Imperii syntagma*, nach dem Exempel des französischen werkes: *les droits du Roy, de Mess. du Puy*.

2. *Germania sacra* nach dem Exempel *Italiae sacrae* Ughelli, et *Galliae sacrae*, alda *Episcopatum Germaniae historia* mit *diplomatibus* auszuführen.

3. Denen *Episcopatibus* könnten die abteyen auff gleiche weise und was dienlich beygegeben werden.

4. *Concilia Germaniae*.

5. *Scriptores adhuc inediti rerum Germanicarum*.

6. *Diplomatium utiliorum collectio* von Teutschland.

7. *Genealogia cum probationibus*.

8. *Leges et constitutiones Imperii universalis et speciales majoris momenti*.

9. *Austriaca*.

10. Endlich müßte aus allen solchen monumentis *Germaniae* mit der Zeit ein opus annalium Imperii nach der Art der annalium Ecclesiae des Cardinals Baronius und seiner continuatorum verfertigt werden.

An diese Werke können noch angeschlossen werden: '*Historiae literariae et Bibliographiae Germanorum*, auch *inventorum Germanicorum*, *chorographiae tam antiquae per pagos ex diplomatibus quam hodiernae*, *fluminum et alveorum manufactorum*, auch der Polizey-Verfassung, nahrung, navigationis, commerciorum, opificiorum, auch *triplicis Lexici Germanici*' (ibid.).

5) Niemand ist für die Aufsicht über das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen, das niedere wie höhere Schulwesen geeigneter als eine Societät. Daher verlangt Leibniz auch, daß dieselbe ihr übertragen wird (F. d. Careil VII S. 27 ff. S. 243 ff. S. 280. S. 316; Klopp X S. 25. S. 301 ff.). Die Societät soll 'edle Gemüter von Jugend auf ermuntern, daß sie ihre Zeit besser gebrauchen als sonst zu geschehen pflegt' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 242).

6) In engem Zusammenhang mit der Aufgabe der Societät, die Aufsicht über sämtliche Litteraturerzeugnisse zu übernehmen, steht die Gründung von Bibliotheken. Damit die Wissenschaft uns mit den Thatsachen bekannt mache, damit sie alles, was von den Menschen beobachtet werden kann, in sich versammele, ist es wünschenswert, daß zunächst eine vollständige Zusammenstellung aller bis jetzt gemachten Beobachtungen und Entdeckungen, ein 'allgemeines Inventar aller Kenntnisse', der naturwissenschaftlichen wie der historischen, zu stande gebracht werde (Erdm. 172 ff.). Ebendemselben Zweck sollen die Bibliotheken und wissenschaftlichen Sammlungen dienen. 'Eine

wohlausgestattete Bibliothek ist eine der größten Zierden für ein Land und ein vortreffliches Hülfsmittel vermöge der stummen Doctoren, die sie in sich schliefet' (Pfleiderer S. 624).

Das Notwendigste, was für eine Bibliothek zunächst anzuschaffen ist, sind Realienbücher (F. d. Careil VII S. 470 f.):

1. *Mathesis* mit der *Mechanica* (worunter auch *Nautica*, *Bellica* und *Architectura* begriffen).

2. *Physica* nach den 3 Reichen der Natur (Mineral-, Pflanzen- und Tierreich); hierzu gehören auch Ackerbau, Bergwerkssachen, Chemie, Anatomie, Medizin, samt allerhand Naturkünsten.

3. *Historia*, worin die Erklärungen und Zeiten und Örter, die Beschreibungen und Begebnisse der Königreiche, Staaten und Länder, auch Staatsmemoiren und dann auch *Itineraria* oder Reisebücher.'

Außer lateinischen und griechischen sind auch deutsche, englische, holländische, französische und italienische Bücher nicht zu vergessen, da in ihnen manches Praktische zu lesen ist, was man in den lateinischen vergeblich suchen würde. Besonders muß man auf die Erlangung alter Manuskripte bedacht sein (ibid.). Weiterhin muß die Bibliothek Figuren, Holzschnitte, Kupferstiche enthalten; kurz, sie soll mit dem ganzen Schatz menschlicher Wissenschaft, soweit er schriftlich überliefert ist, ausgestattet sein, so daß man 'von allen Historien, Ländern, Sprachen, Geschäften, Wissenschaften, Nahrungen u. s. w. völlige Nachricht darin finde' (F. d. Careil VII S. 569 ff.). Aber auch diejenigen Wissenschaften, die noch nicht in Büchern niedergelegt sind, soll die Societät 'ad perpetuum rei memoriam in schriftten fassen, durch beschreibung der Künste, Handwercke und professionen, samt den terminis Artium' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 227).

7) Die Societät soll die Aufsicht über die Stipendienverteilung übernehmen, 'damit sie wohl angelegt und wackere ingenia angezogen würden, die bey den scienciis nützlich zu gebrauchen' (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 228).

8) Eine der wichtigsten Aufgaben, welche die Societät zu erfüllen hat, besteht in der Pflege und Verbesserung der Muttersprache im deutschen Reiche. So heißt es im Arch. f. österr. Gesch. XL S. 220: 'Sonderlich ist 11. nötig Cultus Linguae Germanicae, und gehen uns drey Sorten von Lexicis ab, welche die Franzosen alle drey bereits so ziemlich haben, als erstlich ein Lexicon usuale, dergleichen ist bei den Italienern il dictionario della Crusca, bey den Franzosen le dictionnaire de l'Académie Française. Hingegen haben die Teutschen noch kein rechtes übliches Wörterbuch und lassen sich sehr verleiten, die Sprache mit fremden Worten zu verderben, da doch die Sprache ein Spiegel des Verstandes ist und gemeiniglich, wenn eines Landes Sprach am besten ausgeübt worden, das Land und Volk alsdann selbst geblüht. Dann folgt ein Lexicon Technicum, in dem die ungemeynen Worte, die die Künstler, Handwerker und andere Professionen brauchen, zusammengetragen und erklärt werden . . . Drittens wäre nötig ein Glossarium Germanicum, in dem die veraltete, auch Provinzialworte und Redensarthen aus den Urkunden, alten büchern

und zum Teil aus den besonderen Landessprachen beybehalten werden, . . . (vgl. auch F. d. Careil VII S. 287: '... neben den wissenschaften auch die Teutsche sprach und historie allhier vereiniget seyn solte'.¹⁾)

Anmerkung. Ich möchte an dieser Stelle noch ein Schriftstück Leibnizens über den Nutzen und die Aufgaben einer Societät mitteilen, welches bis jetzt nur in Bodemanns Katalog (Leibniz-Handschriften, Preußen 14, Bl. 8) abgedruckt ist: '... Societät . . . ist Gott gefällig, massen sie in sich hält: Causam piissimam. Allgem. Nutzen. Entdeckung der Wunder der Natur und Kunst als so viele Spiegel der Ehre Gottes, deren jedes höher als der kostbarste Diamant zu achten. Verbesserung der Medicin, durch deren mängel so viel theils unvermeidliche, theils unvorsichtige, theils muthwillige, aus obstination, ehrsucht, auch wohl geldgier und passionen herrührende todtschläge und verwarlosungen begangen und, wenn man recht davon reden will, blutschulden aufgeladen werden. Denn ohne Societät und Anstalt, wenn gleich ein noch so groses licht in der Natur angezündet würde, die Practici doch bey der alten Leyer des methodi medendi vel occidendi bleiben werden; curiren noch meistentheils wie vor erfundener circulation, thun und reden bey den einfältigen patienten wieder besseres wissen, als ob die Digestion und nutrition im Magen durch kochung wie eines topfs am feuer zugehe; so gar, dafs niemand seiner gesundheit wegen übler dran ist, als die grosen herrn, so ihrer am meisten besolden können. Und dahehr höchlich zu verwundern, dafs sie die Menschen und sich selbst von solcher Slavery zu erlösen nicht bemühen. Dies kan nicht anders als durch eine Societät geschehen: die hat nun ferner in sich: Eleemosynas perpetuas semper crescentes, Mittel, Armen verlag und arbeit zu schaffen, sie also vom Bettelstab, seelenverderb . . .' (Schluß sowie Anfang fehlen).

c) Gliederung der Societät

Leibniz teilt die Societät der Wissenschaften in drei Klassen; jeder derselben fallen bestimmte Aufgaben zu:

1) La classe littéraire (Geschichte, Geographie, Wappenkunde, Völker- und öffentliches Recht, Philologie oder Sprachen, Antiquitäten mit Modellen und Inschriften, Manuskripte und Diplome).

2) La classe mathématique (reine und höhere Analyse, chorographische Beschreibung der Länder, Astronomie, Baukunst, Schifffahrt, Maschinen, Manufakturen u. s. w.).

3) La classe physique (Botanik, Zoologie und Mineralogie, Anatomie, Chemie, medizinische Beobachtungen, Chirurgie u. s. w.).²⁾

Die Societät soll bestehen aus inneren Membris und Associatis. Die inneren Membra formieren eigentlich das Collegium der Societät, die Associati sollen 'theils münd- und thätlich, theils, wenn sie abwesend, mit Correspondenz behülflich' sein (F. d. Careil VII S. 612).

¹⁾ Die Pflege der deutschen Sprache liefs Leibniz sich so sehr angelegen sein, dafs ich es für notwendig gehalten habe, diesem Gegenstande ein besonderes Kapitel zu widmen.

²⁾ S. hierüber F. d. Careil VII S. 317 und Einleitung.

5. Leibnizens Verdienste um die deutsche Sprache

a) Der damalige Zustand der deutschen Sprache

Durch den dreißigjährigen Krieg war Deutschland zerrissen, materiell und moralisch verkommen und unterlag vollends dem Glanz und verführerischen Zauber des französischen Wesens. Deutsch reden galt als Zeichen der Unbildung; man sprach und schrieb mit Vorliebe französisch, und bediente man sich der deutschen Sprache, so flickte man wenigstens möglichst viele französische Brocken hinein, so daß sie von Fremdwörtern fast bis zur Unkenntlichkeit überladen war. Tausende von jungen Fürsten, Adeligen und Kaufherren mit ihren Damen strömten nach Frankreich, um einige Jahre später nach ihrer Rückkehr mit der Nachäffung französischer Gewohnheiten und Sitten zu prahlen. Die Erziehung der vornehmen Gesellschaft in Deutschland war französisch; daß die Fürstensöhne von französischen Lehrern ihren Unterricht empfangen, war selbstverständlich geworden.

Indes darf man über diese Zustände nicht zu scharf urteilen. Das damalige Deutsch war so entartet, roh und geschmacklos, die Litteratur so tief herabgesunken, die Gelehrsamkeit so albern, daß das Französische in der That vorzuziehen war und auch den Deutschen als Lehrmeister gute Dienste geleistet hat. Die große Schattenseite war naturgemäß neben der Verbreitung der vom Franzosentum ausgehenden Leichtfertigkeit die Vernichtung aller nationalen Gesinnung.

Erst einem Manne wie Leibniz sollte es gelingen zu zeigen, daß trotz dieses jämmerlichen Zustandes, in welchem sich damals die deutsche Sprache und das deutsche Nationalbewußtsein befanden, die ursprüngliche Kraft im deutschen Volksgeiste noch nicht erloschen war.

b) Leibnizens Schriften über die Pflege der deutschen Sprache

Außer einigen kleineren kennen wir vornehmlich zwei Abhandlungen, in welchen Leibniz seine Gedanken über die Förderung der Muttersprache an den Tag legt: 'Ermahnung an die Teutsche, ihren Verstand und Sprache besser zu üben, samt beygefügtem Vorschlag einer teutsch-gesinten Gesellschaft', welche K. L. Grotefend im Jahre 1846 herausgegeben, und 'Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache', welche J. G. Eccard aus Leibnizens Nachlaß im Jahre 1717 veröffentlicht hat. Die erstgenannte Schrift ist in ihren Hauptsachen, die zweite vollständig in den 'Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker, Bd. XXIII (Straßburg und London 1877)' abgedruckt. Einen umfassenden Auszug aus beiden findet man bei Pfeleiderer, G. W. Leibniz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger. Auch bei Klopp VI S. 208 ff. ist ein Teil der erstgenannten Schrift abgedruckt.¹⁾

¹⁾ Die in diesem Kapitel angeführten Citate sind, wo nichts Besonderes beigelegt ist, den 'Quellen und Forschungen u. s. w.' entnommen.

c) Leibnizens eigene Pflege der deutschen Sprache

Schon früh erwachte in Leibniz die Neigung und Liebe für seine Muttersprache. 'Ich fand bei zunehmendem Alter und Kräften an Lesen von Geschichten ein außerordentliches Vergnügen, und die deutschen Bücher, deren ich habhaft wurde, legte ich nicht aus der Hand, bis ich sie ganz durchgelesen hatte' (S. 4 und 'Vita Leibnitii a se ipso breviter delineata' bei Klopp I). Auch im Versemachen versuchte er sich mit Lust und Leichtigkeit (Guhrauer, L. deutsche Schriften I). Schon im 17. Jahre verfaßte er Prozefsakten in deutscher Sprache, welche die Zufriedenheit seines Lehrers fanden (Klopp I, Einl. S. IX), und er schrieb während seines juristischen Studiums (1661—1666) 'nach Aller Übereinstimmung ziemlich tüchtig und geschickt auch in teutscher Sprache' (ibid. Einl. S. XXXVII). Dieses konnte er natürlich nur unter Anwendung von grammatischen Kenntnissen, zumal damals die Lehrer in den Schulen möglichst wenig deutsch sprachen.

In seinen Schriften klagt er sehr über die Vernachlässigung und den Verfall seiner Muttersprache. Er schreibt, es seien 'wenig rechtschaffene Bücher vorhanden, so in teutscher Sprache geschrieben und den rechten Schmack oder reinen Saft haben, welchen andere Völcker in ihren Schriften so wohl zu unterscheiden wissen' (S. 10). Die Gelehrten suchen die Wissenschaft nur in Latein und Griechisch und arbeiten anstatt für das Volk nur für einander (S. 11). 'Bei uns lernen die Leute, auch solche, die eifrig sind, etwas Reales erst, nachdem sie die Herkulesarbeit der Sprachenerlernung durchgemacht haben (post herculeos superatarum linguarum labores); dadurch wird der Geist oft stumpf. Wer aber durch Ungeduld oder ungünstige Lage vom Latein ausgeschlossen ist, ist als zur Unwissenheit verdammt zu achten¹⁾ — ein großer Schade für's allgemeine. Wir Deutschen allein unter allen Nationen vernachlässigen unsere Sprache, die doch erfahrungsmäßig zum Ausdruck gediegener, nicht chimerischer Dinge so wunderbar geeignet ist' (Klopp III S. 312 ff.). Auf der Kanzel, in der Kanzlei, im Schreiben und Reden verdirbt man 'mit erbärmlichen Französischen sein Teutsches' (Q. u. F. S. 51; Unvorgr. Ged. § 20). Mit diesem Verfall der deutschen Sprache geht Hand in Hand der Verlust der deutschen Freiheit und die Annahme eines fremden Jochs (S. 52; Unvorgr. Ged. § 21). Ein solches Herabsinken ist des deutschen Volkes, welches sonst so viele Vorzüge vor den anderen Völkern besitzt, unwürdig. 'Die Teutsche Nation hat unter allen Christlichen den Vorzug, wegen des Heiligen Römischen Reichs, dessen Würde und Rechte sie auff sich und ihr Oberhaupt gebracht, welchem die Beschirmung des wahren Glaubens, die Vogthey der allgemeinen Kirche, und die Beförderung des Besten der ganzen Christenheit obliegt, daher ihm auch der Vorsitz über andere hohe Häupter ohnzweiffentlich gebühret und gelassen worden. Derowegen haben die Teutsche sich desto mehr anzugreifen, dafs sie sich dieser ihrer Würde würdig zeigen, und es andern nicht weniger an Verstand und Tapferkeit zuvor thun mögen, als sie ihnen an Ehren und Hoheit ihres Ober-

¹⁾ S. auch oben S. 66.

hauptes vorgehen' (S. 44 f.; Unvorgr. Ged. § 2 u. 3). Nachdem die Deutschen ihre Tapferkeit durch große Siege deutlich gezeigt und auch in Bezug auf Natur und Kunst über die anderen Nationen hervorrangen, muß auch ihr Verstand den Preis zu erringen suchen (S. 45; Unvorgr. Ged. § 4 u. 40).

d) Nutzen und Vorzüge der deutschen Sprache

Die Fortpflanzung und Vermehrung der Wissenschaften und vermittelt derselben die Beförderung der Ehre Gottes und des gemeinen Bestens können besonders durch die Verbesserung und bessere Ausübung der deutschen Sprache erreicht werden (F. d. Careil VII S. 628). Dieses beweisen schon die in dieser Beziehung gemachten Erfolge (ibid. S. 630): 'Man hat in dem Alterthum der Teutschen Sprache nicht wenig entdeckt, das Celtische mit dem Teutschen zusammen gehalten, alte Teutsche Manuscripta nützlich angewendet, auch Monumenta der Teutschen Historie ans Licht bracht und hoffet, dermaleins zu einem rechtschaffenen Teutschen Wörter-Schatz gelangen zu können, sonderlich da durch hohe Hülfe die Kunst- und andere besondere Wörter, so bey verschiedenen Sorten der Menschen in Gebrauch, zusammen zu bringen seyn möchten, so den Sprachen und Künsten zugleich zur Beförderung gereichen würde.' Die Sprache ist ein 'heller Spiegel des Verstandes, und wo die rechtschaffen blühet, da thun sich auch zugleich treffliche geister in allen wissenschaften herfür' (Klopp VI S. 219; ähnl. Unv. Ged. § 1); sie ist 'ein Probierstein rechtschaffener guther gedanken' (Klopp VI S. 220; Unv. Ged. § 11) und hat darin einen großen Vorzug vor der lateinischen und ihren Tochttersprachen (ibid.); 'die gedanken, die man mit guthem reinen Teutsch geben kan, sind auch gründtlich, was aber sich nicht in guth Teutsch geben läßt, bestehet gemeiniglich in leeren worthen und gehöret zu der Scholastik' (ibid.). Die Sprachen charakterisieren ferner die Völker; aus ihnen erkennt man ihre gegenseitige Verwandtschaft und ihren Ursprung (Erdm. S. 301: 'Les langues en général étant les plus anciens monumens des peuples, avant l'écriture et les arts, en marquant le mieux l'origine des cognations et migrations'); somit ist die Förderung der deutschen Sprache, besonders das Studium des Altdeutschen, auch von etymologischer Bedeutung (S. 61; Unv. Ged. § 46).

Die deutsche Sprache ist sehr geeignet für rein wissenschaftliche Untersuchungen sowie zur Hervorbringung einer schönen Litteratur; sogar in der Philosophie ist ihr Wert nicht zu unterschätzen. 'Illud tamen asserere possum, huic tentamento probatorio atque examini philosophematum per linguam aliquam vivam nullam esse in Europa linguam Germanica aptiorem; quia Germanica in realibus plenissima est et perfectissima, ad invidiam omnium caeterarum, quum artes reales et mechanicae a multis seculis a nulla gente sint diligentius excultae, usque adeo ut ipsi Turcae in fodinis Graeciae et Asiae minoris vocabulis metallicis Germanorum utantur' (Erdm. S. 62). Dagegen um Hirngespinnste auszudrücken ('ad commentitia exprimenda'), ist sie allerdings nicht tauglich und ihr die lateinische Sprache vorzuziehen (ibid.).¹⁾

¹⁾ Was von der deutschen Sprache gilt, gilt auch von ihren Töchtern: Schwedisch, Dänisch, Belgisch, Englisch (Erdmann S. 62).

Eine bessere Sprache, in welche die heilige Schrift in würdiger Weise übersetzt werden kann, giebt es aufser der deutschen nicht. In den deutschen Worten liegt nämlich eine 'recht heroische, und wenn ich so sagen darf, Virgilianische Majestät' (Klopp I Einl. und 'Ermahnung an die Teutsche'), es ist daher wohl nicht möglich, 'die Heilige Schrift in einiger Sprache zierlicher zu dolmetschen als wir sie in Teutsch haben' (ibid.).

Auch für die Poesie ist die deutsche Sprache sehr tauglich. Dieses beweist ein deutsches Gedicht von Leibniz aus dem Jahre 1667 (Pertz, Leibniz' gesammelte Werke, historische Serie, Bd. 4 S. 268; s. auch Pfeiderer); er stellt dort die deutsche Poesie derjenigen der Griechen und Römer gegenüber und gelangt bei diesem Vergleich zu dem Resultat, daß sie bis auf das Epos der römischen für ebenbürtig zu halten sei. Fleming steht ebensohoch wie Horaz, Opitz wie Ovid, Gryphius wie Seneca. Ein Virgil fehlt allerdings noch, doch wird auch ein solcher wohl noch in Deutschland erstehen. Sobald die deutsche Kraft den drohenden Erbfeind unschädlich gemacht hat, wird ein Volksepos die rühmlichen Thaten der Deutschen verkünden, das Haus Österreich verherrlichen und davon den Namen tragen, und diese Austriade wird die Äneide übertreffen (ibid.).

Vor allem ist es die hohe Bedeutung der deutschen Sprache für das praktische Leben, weswegen Leibniz die Pflege derselben sich so sehr angelegen sein läßt. Wie wichtig ihm in dieser Hinsicht die Muttersprache erscheint, geht aus seinem Wunsche hervor, es sollten allen, welche den Handwerker- oder Kaufmannsstand erwählen wollten, die Elemente der Litteraturgeschichte, Religion (pietas), Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Physik, Moral und Ökonomie in deutscher Sprache beigebracht werden (Klopp X S. 440). Ferner wünscht er besonders bei den Disputationen auf den Universitäten den Gebrauch der deutschen Sprache (Nova meth. § 98; Klopp I Einl. S. VII), er lobt die Universität seiner Vaterstadt Leipzig, an der die 'Informat-Urtheile' für die Juristen in deutscher Sprache und daher 'kurz und gedungen' abgefaßt seien (Nova meth. § 82; Klopp I Einl. S. VIII).

e) Mittel zur Verbesserung der deutschen Sprache

Will man die deutsche Sprache verbessern, so muß zunächst ihre Bereicherung angestrebt werden. 'Reichthum ist das erste und nöthigste bey einer Sprache und bestehet darin, daß kein Mangel, sondern vielmehr ein Überfluß erscheine an bequemen und nachdrücklichen Worten, so zu allen Vorfälligkeiten dienlich, damit man alles kräftig und eigentlich vorstellen und gleichsam mit lebenden Farben abmahlen könne' (Q. u. F. S. 64 f.; Unv. Ged. § 57). Weitläufige Umschreibungen, deren man sich jetzt vielfach bedienen muß, lassen jeden Nachdruck und jede Lust verschwinden. Der Mangel oder Überfluß an treffenden Worten zeigt sich beim Übersetzen guter Bücher aus anderen Sprachen; diejenige Sprache ist die reichste und bequemste, welche die beste wörtliche Übersetzung zu liefern und dem Original Wort für Wort zu folgen vermag (S. 65 f.; Unv. Ged. § 59 u. 62). Daher ist in erster Linie für die

'Wiederbringung' guter Worte und Redensarten aus guten Werken, Übersetzungen und dgl. zu sorgen; sodann sind neue Worte zu erdenken, wobei auf den Wohlklang und die Leichtigkeit der Aussprache geachtet werden muß (Unv. Ged. § 66. 74 f.). Die Wörter oder 'die Benennung aller Dinge und Verrichtungen' sollen in einem doppelten Register gesammelt werden, 'nach dem Alphabet und nach der Natur'. Die im ersten Teil enthaltenen oder 'Deutungs-Bücher' erklären die Bedeutung der einzelnen Wörter; die im zweiten Teil angeführten oder 'Nahm-Bücher' geben die Namen der einzelnen Dinge an, 'jene gehen von dem Worte zur Sache, diese von der Sache zum Wort' (S. 70 f.; Unv. Ged. § 77).

Um die deutsche Sprache wieder auf ihre Höhe zu bringen, genügt es nicht, sie durch allerhand passende Worte zu bereichern, sondern sie muß vor allem zu ihrer alten Einfachheit und Reinheit zurückgeführt werden. Doch dieses ist nicht möglich, solange nicht gegen 'das ungereimte unnöthige Einflicken ausländischer, auch nicht einmahl verstandener, nicht zwar Worte, doch Red-Arthen, die ganz gleichsam zerfallende Sätze und Abtheilungen, die ganz unschickliche Zusammenfügungen' (S. 14; Klopp VI S. 208) eingeschritten wird. Die Reinigung der Sprache schließt zwei Aufgaben in sich:

1) Die Säuberung von dem überflüssigen, fremden, undeutschen Gemisch und die Vermeidung des unnöthigen Einflickens von Fremdwörtern.

2) Die Verbesserung der Grammatik oder 'Sprach-Kunst', die besonders die Förderung des Hochdeutschen gegenüber den Mundarten zum Ziele hat (S. 72—79; Unv. Ged. § 80—109).

Sehr viel Nutzen und daneben auch großen Ruhm verspricht sich Leibniz von der Anfertigung eines Werkes, in welchem alle deutschen Wörter, nicht nur die allgemein üblichen, sondern auch die *termini technici*, nicht nur die hochdeutschen, sondern auch die der deutschen Mundarten, ja der stammverwandten holländischen, englischen und nordischen Sprachen und der früheren Sprachstufen (gotisch, altsächsisch und altfränkisch) enthalten seien (S. 56; Unv. Ged. § 32). Diese Sammlung soll drei besondere Werke umfassen, 'ein eigen Buch vor durchgehende Worte, ein anders vor Kunst-Worte und letzlich eines vor alte und Land-Worte, und solche Dinge, so zu Untersuchung des Ursprungs und Grundes dienen, deren erstes man Sprachbrauch, auf Lateinisch *Lexicon*; das andere Sprach-Schatz oder *cornu copiae*; das dritte *Glossarium*, oder Sprachquell nennen möchte' (S. 56 ff.; Unv. Ged. § 32 ff.; hier wird der Nutzen einer solchen Sammlung hervorgehoben und besonders auch auf den Wert eines '*Glossarium etymologicum*'¹⁾ hingewiesen: S. 59—61 resp. § 41—45). — Noch an einer anderen Stelle, wo Leibniz auf die Notwendigkeit der Pflege der deutschen Sprache (*Cultus Linguae Germanicae*) hinweist, fordert er in ähnlicher Weise zur Gründung dreier Werke auf: 1) *Lexicon usuale*, 2) *Lexicon*

¹⁾ Gerade das *Glossarium etymologicum* werde den Deutschen zum Ruhm gereichen, und zwar um so mehr, 'je mehr daraus erscheine, daß der Ursprung und Brunnquell des europäischen Wesens großentheils bei uns zu suchen' (Unv. Ged. § 48; vgl. auch Erdmann S. 299 u. 302).

Technicum, 3) Glossarium Germanicum (Arch. f. österr. Gesch. XL S. 220); diese drei Werke sollen demselben Zwecke dienen wie die drei Teile der oben genannten Sammlung.

Zur Herstellung eines solchen Werkes bedarf es natürlich geeigneter Leute, die 'in der Natur der Dinge' vollständig erfahren sind (Q. u. F. S. 63; Unv. Ged. § 52). Dieselben sollen sich, da jeder einzelne nicht alle Wissenschaften beherrschen kann, vereinigen, wozu große Städte die beste Gelegenheit bieten (ibid.); sie sollen sich zusammenschließen und eine 'Teutschgesinte Gesellschaft' stiften, deren Bestreben darauf gerichtet sei, den deutschen Ruhm der Wissenschaft zu erhalten oder wieder aufzurichten, und die, weil ja die Sprache eine 'Dolmetscherin des Gemüths und eine behälterin der Wissenschaft' sei, dafür Sorge, daß 'annehmliche Kernschriften in teutscher sprache verfertigt werden möchten, damit der lauff der barbary gezäunet und die in den tag hinein schreiben, beschähmet werden mögen' (S. 15; Klopp VI S. 212). Der Erfolg werde nicht ausbleiben: gar bald würden die Hof- und Weltleute, auch selbst die Damen und überhaupt jeder Wissbegierige eine große Freude daran gewinnen; es werde gleichsam neues Leben in die Gemüther eingegossen werden. Auch in den Gesellschaften werde sich der Erfolg bemerkbar machen, der deutsche Mut werde von neuem entflammt werden, die Nachäfferei des Fremden aufhören, kurz, alles zum Ruhm und zur Wohlfahrt der deutschen Nation gereichen (ibid.)

Im übrigen empfiehlt Leibniz noch das Lesen vieler guter Bücher und gegenseitige Besprechungen des Gelesenen (Klopp VI S. 208). Dies thäten die Franzosen, und daher komme es, daß anderswo oft Knaben von zwölf Jahren mit einander vernünftiger reden als oftmahls bey uns Jünglinge von zwanzigen, und daß ein paar französische Damen von ihren hausgeschäften und angelegenheiten eine so ernsthafte, ordentliche und bündige unterredung halten können, als ein paar Reichsräthe von landesgeschäften. Wem soll man dieses zuschreiben, als daß sie von jugend auf nicht nur sowohl zierliche, als auch nachdenckliche bücher lesen und ihre gesellschaften nicht mit (wie wir) abgeschmackten possen, sondern mit annehmliehen gedanken zubringen, die durchs lesen entstanden und durchs gespräch nützlich anbracht werden' (ibid.)?

f) Woher kommt es, daß Leibniz selbst so wenige Schriften in deutscher Sprache verfaßt hat?

Man sollte annehmen, daß ein Mann wie Leibniz, der sich die Pflege der deutschen Sprache so sehr angelegen sein liefs, der bei jeder Gelegenheit mit vollster Überzeugung auf ihre Förderung und Verbesserung hinwirkte, die meisten, wenigstens aber die bedeutendsten seiner eigenen Schriften in seiner Muttersprache verfaßt habe. Doch ist das gerade Gegenteil der Fall. Von den größeren Abhandlungen sind nur die beiden oben erwähnten: 'Ermahnung an die Teutsche' und 'Unvorgreiffliche Gedancken' in deutscher Sprache geschrieben, außerdem mehrere Pläne zur Gründung von Societäten und einige kleinere

Schriften; alles andere ist uns von ihm in lateinischer oder französischer Sprache überliefert worden. Leibniz hat aber hinreichende Gründe dafür gehabt. Am liebsten hätte er immer deutsch geschrieben; da aber sein Wunsch dahinging, dafs die meisten seiner Schriften auch von Ausländern gelesen würden, war er schon gezwungen, die lateinische Sprache zu wählen, weil diese damals die universelle Sprache war (Klopp I Einl.: 'ich hätte es lieber teutsch geschrieben', sagt er in betreff seiner Schrift vom freien Willen des Menschen und der göttlichen Vorsehung, 'sonderlich weil die teutsche Sprache keine terminaisonen leidet, man wolte dann fremde worte ungeschceut hineinflicken; allein es hätte dergestalt dem ausländier nicht communicirt werden können'). Jedesmal, so oft er nur für die Deutschen schrieb, bediente er sich seiner Muttersprache; so sind z. B. fast seine sämtlichen Briefe an die deutschen Kaiser in deutscher Sprache abgefaßt.¹⁾

6. Förderung der Sprachwissenschaft

Zu den Verdiensten Leibnizens um die innere Entwicklung der Sprachwissenschaft können wir vor allem die etymologische Thätigkeit rechnen, welche er auf dem Gebiete der verschiedensten Sprachen, insbesondere der deutschen, romanischen und keltischen entfaltet hat. Seinen Geist beschäftigten die aus der Analogie der Sprachen zu eruierenden verwandtschaftlichen Verhältnisse der Völker, welche festzustellen er auf Vergleichung und Klassifikation der Sprachen drang. Zu dem Zwecke setzte er sich mit allen in Briefwechsel, welche auf dem Gebiete der Sprachenkunde thätig waren; Missionäre, Reisende, Gelehrte und Fürsten trieb er an und forderte sie auf zur Sammlung und Verarbeitung von sprachlichem Material. Durch seine berühmten Briefe an Peter den Grofsen (1713) trug er nicht wenig dazu bei, die schon geweckte Aufmerksamkeit auf den Sprachenreichtum des ungeheuren russischen Reiches zu steigern. Besonders verdienen die Schriften Erwähnung, in welchen er dem Zar empfiehlt, zum Zwecke der Untersuchung kleine Proben aller im russischen Reiche geredeten Sprachen sammeln zu lassen. Als Proben schlägt er vor 1) das Vaterunser, 2) eine 'Interlinearübersetzung' des Vaterunser in Russisch, 3) eine Liste der gebräuchlichen Wörter in jeder Sprache samt ihrer Bedeutung, 4) die Namen der Grenzen, Berge und Flüsse. Solche Proben würden dienen 'zu verbesserung der Geographi, erkenntnifs des Ursprungs der Völker, und glori ihrer Czarischen Majestät'. Denn es solle sich z. B. 'ohnweit des Caspischen meeres eine nation finden, deren Sprache der ungarischen verwand, also dafs die Hungarn allem ansehen nach daher kommen. An einigen andern orthen längst der Volga redet man eine Sprache, so der finnlandischen ver-

¹⁾ Übrigens ist die Zahl seiner ursprünglich deutsch geschriebenen kleineren Abhandlungen keineswegs so gering, wie früher geglaubt wurde. Dutens hat manche deutsche Schriften von ihm einfach ins Französische übersetzt; die deutschen Schriften umfassen immerhin in den Ausgaben von Pertz, Klopp, F. d. Careil und Gubrauer über 1100 Seiten (Pfeiderer S. 724 f.).

wand. Man weiß auch, daß die meisten Völker in Europa, auch in Asien selbst nicht nur die heutigen Turcken, sondern auch die alten Parther aus Scythien kommen. Es haben vor alters Teutsche und Gothen am Tanais gewohnt und findet sich einige verwandtniß zwischen der Persischen oder Parthischen und Teutschen Sprache, und dergl. mehr, würde derowegen kein geringes licht der histori angezündet werden, wenn die Sprachen der nord-östischen Völker mehr bekandt werden.¹⁾ Nichts bekundet ferner mehr die Gröfse eines Reiches, als die Menge der Nationen und der Sprachen, welche es umfaßt (F. d. Careil VII S. 442). Auch zur Bekehrung und Civilisierung der Völker würde eine solche Untersuchung der einzelnen Sprachen beitragen (ibid. S. 520). Am besten ließen sich derartige Untersuchungen mit Hilfe von Kaufleuten und Dolmetschern anstellen und zwar in Moskau und den vornehmsten Land- und Grenzstädten (ibid.). — Leibniz zählt folgende Sprachen auf, die im Norden Europas und Asiens vorherrschen (ibid.):

1) Die Tartarische, welche den Calmucken und Mugallen bis an Indien und China gemein und mit welcher die türkische in Turkestan ziemlich verwandt ist;

2) die Slavonische, welche in dem großen russischen Reich geredet wird, außerdem nicht nur in Polen, Böhmen und Ungarn, sondern auch in der europäischen Türkei;

3) die Teutsche, welche sowohl Holland und das halbe England und Schottland, als auch Dänemark, Norwegen, Schweden, Preußen und Livland beherrscht;

4) die finnländische und die ihr verwandte lappländische und estische;

5) außerdem noch einige Sprachen, die sich nicht weit erstrecken, so die wallachische, die georgianische u. s. w. Sobald man von allen diesen Sprachen eine hinreichende Kenntniss haben wird, wird sich nicht nur ergeben, zu welchem Geschlecht die einzelnen Nationen gehören, sondern auch, wie eine Nation zu der andern eingedrungen, wann die Völkerwanderungen gewesen seien u. s. w. (ibid.).

Noch an einer anderen Stelle spricht Leibniz sich darüber aus, von wie großer Wichtigkeit eine derartige Sammlung der verschiedenen Sprachen sei, wenn es sich darum handle, Aufschluß über die Herkunft der einzelnen Völker zu erhalten. Er sagt: *‘Cum nihil majorem ad antiquas populorum origines indagandas lucem praebeat, quam collatio linguarum, saepe miratum Geographos et peregrinatores de linguis scribere negligentius, nec specimina earum nisi raro exhibere’* (Feller, Otium Hanoveranum S. 49).

Anmerkung. Leibniz dachte auch schon an Sprachenkarten (Dutens VI 2 S. 301: *‘Ego velim regiones dividi per linguas et has notari in cartis’*), an ein Universalalphabet in lateinischen Buchstaben, an Vergleichung älterer Sprachzustände mit neueren (Dutens V S. 544: *‘il aurait été bon de dire un peu davantage de la Langue des Scavants en Moscovie (das Kirchenslavische) et de la comparer avec la langue courante des Moscovites’*) u. s. w.

¹⁾ Diese Stelle ist nur abgedruckt in Bodemanns Katalog, Die Leibniz-Handschriften Rufsland, Bl. 54; vgl. übrigens F. d. Careil VII S. 442.

7. Die Universalwissenschaft

a) Definition, Notwendigkeit und Nutzen

Es erübrigt noch, von einem sehr wichtigen Gegenstande zu sprechen, der deshalb nicht unbeachtet gelassen werden darf, weil auch auf ihm Leibnizens pädagogische Bedeutung (im weiteren Sinne) sich zu erkennen giebt, — von seinem Gedanken der Begründung einer Universalwissenschaft d. i. einer übersichtlichen Darstellung der Elemente der Wissenschaften. Die *Scientia universalis* oder, wie er sie später bezeichnet, die *Scientia generalis* in Verbindung mit der *Characteristica realis* bildet eines der großen Probleme, die Leibniz seit den ersten Anfängen seines wissenschaftlichen Strebens sein ganzes Leben hindurch bis zu seinem Tode verfolgt hat. Er giebt von der *Scientia generalis* folgende Definition: '*Scientiam generalem intelligo, quae caeterarum omnium principia continet, modumque principii ita utendi, ut quisque mediocri licet ingenio praeditus ubi ad specialia quaecunque descenderit, facili meditatione et brevi experientia, difficillima etiam intelligere et pulcherrimas veritates utilissimasque praxes, quantum ex datis homini possibile est, invenire possit. Tractare ergo debet tum de modo bene cogitandi, hoc est inveniendi, judicandi, affectus regendi, retinendi ac reminiscendi, tum vero de totius Encyclopaediae Elementis, et summi Boni investigatione, cujus causa omnis meditatio suscipitur; est enim nihil aliud sapientia quam scientia felicitatis*' (Gerhardt VII S. 3). An einer anderen Stelle heisst es: '*Scientiam generalem dico, quae modum docet, omnes alias scientias ex datis sufficientibus inveniendi ac demonstrandi*' (Erdmann S. 86). Ausgeschlossen von der *Scientia generalis* bleibt '*quae casu tantum inveniri poterunt*', so z. B. die Eigenschaft eines frei schwebenden Magneten, stets eine nord-südliche Richtung einzunehmen (ibid.).

Über die Notwendigkeit der *Scientia generalis* lesen wir bei Gerhardt VII S. 45: '*... interesse ad felicitatem humani generis, ut condatur Encyclopaedia quaedam seu ordinata collectio Veritatum, quoad ejus fieri potest, ad omnia utilia inde deducenda sufficientium. Eaque erit instar aerarii publici, cui omnia praeclare inventa atque observata inferri possint. Sed quia maximae molis futura esset, praesertim pro his quae ad historiam civilem ac naturalem pertinent, interea opus est Scientia quadam Generali, qua principia rationis atque experientiae primaria contineantur, quae virum praestantem nosse decet, caeteris nimis minutis ac multiplicibus ad ejusque . . . aut vitae generis cultores nunc transmissis, saltemque in vasta illa inventaria relatis, accedente tamen inveniendi judicandique Methodo, qua specialissima quaeque etiam ubi opus quantum in humana potestate est, ex principiis illis non admodum vastis duci possint.*' In der *Sc. gen.* erblickt Leibniz das Mittel zur Vervollkommnung der Menschheit, weil sie den Menschen zur Wahrheit führt, zur Erkenntnis des Universums und dessen Urheber mit seinen vortrefflichen Eigenschaften leitet und zur Tugend antreibt (Erdmann S. 90: '*Vera autem hominis perfectio in animi virtutibus sita est, quae a recta ratione sive cognitione veritatis pro-*

ficiscuntur, . . . non minus enim publici juris est veritas quam aër, quem haurimus, et lux quam percipimus, neque ullis armis validius coguntur homines ad bonam frugem, quam demonstratione, ut recte apud Esdras dictum sit, nihil veritate fortius esse¹⁾; sie soll ihm dazu dienen, mit Hilfe der Grundbegriffe der Wissenschaften die Bildung des Geistes zu fördern und die vervollkommnung der Wissenschaften durch Entdeckung neuer Wahrheiten zu ermöglichen; denn in den Fortschritten der Geistesausbildung besteht das wahre Glück der menschlichen Gesellschaft. 'Die erkändniß deren sachen, so ein solcher Mensch, der in schärfung und erbauung seines verstandes bemühet ist, überkomt, erwecket in ihm eine solche wollust, die im geringsten nicht zu vergleichen mit derjenigen, welche wir empfinden durch beschauung derer sachen, so die augen uns anweisen' (Gerhardt VII S. 102). Nichts dient mehr zur Glückseligkeit, als 'die Erleuchtung des Verstandes und Uebung des Willens, allezeit nach dem Verstande zu wirken' und solche Erleuchtung ist 'sonderlich in der Erkenntnis derer Dinge zu suchen, die unsern Verstand immer weiter zu einem höhern Licht bringen können, dieweilen daraus ein immerwährender Fortgang in Weisheit und Tugend, auch folglich in Vollkommenheit und Freude entspringet, davon der Nutzen auch nach diesem Leben bei der Seele bleibet' (Erdmann S. 672).¹⁾

Wie damals Ludwig XIV. darnach strebte, seine Herrschaft über ganz Europa auszudehnen, ein Reich in Europa herzustellen und das Französische zur Weltsprache zu erheben, so war Leibniz mit allen Kräften bemüht, durch die Schaffung einer Universalwissenschaft, die an die Stelle der Europa während beunruhigenden Bestrebungen nach einer Universalmonarchie treten sollte, und durch die Aufstellung einer Charaktersprache d. h. einer den Dingen wahrhaft entsprechenden, mathematisch-zifferartigen und dadurch für alle Völker und Zeiten gemeinsam geltenden Sprache und Schrift alle Völker Europas geistig zu vereinen, und zwar ohne Unterdrückung der göttlich berechtigten Völkersprachen (Pfleiderer S. 239).

Leibniz war nicht der erste, bei dem wir die Gedanken der Schaffung einer Universalwissenschaft finden, schon Comenius hatte dieselben Tendenzen gehabt. Auch dieser Pädagoge suchte durch seine Pansophie, die er geradezu 'studium irenicum' ('h. e. prorsus exitiose circa fidem dissidentes Christianos reconciliandi studium ac laborem', s. Květ, Leibniz und Comenius S. 4) nennt, alle Mißshelligkeiten auf den Gebieten der Wissenschaft und des Lebens zu beseitigen, die Wunden der Schule, der Kirche und der Staaten zu heilen und ein wahrhaftes Gottesreich zu gründen, in dem eine allgemeine Liebe jeden Sektenhafs für immer verdrängen würde. Er wollte in seiner Pansophie der Menschheit eine Wissenschaft bieten, die sie über alles (*περὶ πάντων*) vollkommen aufklären sollte, eine Wissenschaft, welche allen Völkern der Erde zugänglich gemacht werden und sie lehren sollte, wie sie durch einen wohlgeordneten

¹⁾ Über den Nutzen der Sc. gen. hat Leibniz eine eigene Schrift verfaßt, in welcher das Obige näher erläutert wird (Erdmann S. 86—88).

Gebrauch der Geisteskräfte das gesamte Universum zu begreifen vermöchten. Beide Denker, Leibniz wie Comenius, wurden durch die metaphysische Überzeugung, daß die kosmische Vielheit aus wenigen Prinzipien resultiere, zu dem Bestreben geführt, die bunte Mannigfaltigkeit der Vorstellungs- und Erfahrungswelt auf Prinzipien zurückzuführen, um in ihnen einerseits den Schlüssel zu allen Wissenschaften zu finden, anderseits durch sie für alle weiteren Erfindungen Boden zu gewinnen. Beide strebten nach einer Analyse, der alle vor ihnen zu stande gebrachten an Vollständigkeit nachstehen sollten (Kvêt, Leibniz und Comenius).

b) Gliederung der *Scientia generalis*

Die *Scientia generalis* umfaßt zwei Teile. Der erste behandelt die Aufgabe, wie die bereits erworbenen Kenntnisse wieder aufzufrischen und richtig zu beurteilen sind; der zweite giebt die Wege an, auf denen man zur Vermehrung und Erfindung neuer wissenschaftlicher Kenntnisse gelangt (Erdmann S. 85: '*Scientia generalis duas continet partes, quarum prior pertinet ad instaurationem scientiarum, judicandumque de jam inventis, ne praejudiciis decipiamur; posterior destinatur ad augendas scientias, inveniendaque, quae nobis desunt*').

Der erste Teil handelt von den Grundbegriffen (*Elementa*) der Wahrheit, den allgemein gültigen Begriffen, mit deren Hilfe man evidente Beweise zu liefern im stande ist (Erdmann S. 85). Für alle Vorstellungen giebt es gewisse Zeichen, alle Gedanken lassen sich auf gewisse Grundvorstellungen, einfache, widerspruchslöse Elemente zurückführen, aus denen man die Begriffe ableiten kann. Für diese Elemente sollen bezeichnende Charaktere gefunden werden, durch deren Verbindung man in den Stand gesetzt wird, alle bekannten Wahrheiten sofort allgemein verständlich auszudrücken. Wie im Handelsverkehr häufig nicht mit Geld, sondern durch Zettel, Cheks oder Marken bezahlt wird, ebenso soll man in der Wissenschaft richtig gewählte 'Charaktere' oder Zeichen einführen, welche von jedem Gebildeten, abgesehen von aller Sprachverschiedenheit, verstanden werden können und zugleich zu Rechnungsoperationen wie algebraische Zeichen zu verwenden sind, so daß jeder Streit künftig durch Itechnung entschieden werden wird. Eine solche Schrift wird wegen ihrer Einfachheit und leichten Verständlichkeit in der Welt bald zur Universalschrift werden (vgl. Erdmann: '*De Arte combinatoria*'; Gerhardt VII Einl.).

Mit der *Scientia generalis* ist demnach die *Ars characteristica* eng verbunden (s. Bodemanns Katalog, die Leibniz-Handschriften, Philosophie, Vol. V Bl. 16: '*Characterem voco notam visibilem cogitationes repraesentantem. Ars characteristica est ars ita formandi et ordinandi characteres, ut referant cogitationes, seu ut eam inter se habeant relationem, quam cogitationes inter se habent. Expressio est aggregatum characterum rem quae exprimitur repraesentantium. Lex expressionum haec est: ut ex quarum rerum ideis componitur rei exprimendae idea, ex illarum rerum characteribus componatur rei expressio*').

Der zweite Teil der *Scientia generalis*, der die *Ars inveniendi* behandelt (Erdmann S. 85), soll die Art und Weise darthun, wie ein noch dunkles Problem gelöst werden kann. So gehört z. B. die Beantwortung der Frage, ob eine gegebene Maschine einen bestimmten Effekt zu leisten vermag, in den ersten Teil; dagegen ist die Erfindung einer Maschine, die einen bestimmten Effekt leisten soll, Sache des zweiten Teiles. Dieser zweite Teil umfaßt wiederum zwei Unterabteilungen: *Pars synthetica* oder *combinatoria* und *Pars analytica*. Die Aufgaben, die sie zu erfüllen haben, entnehmen wir aus Erdmann S. 86: 'Ostenditur, quae sint artis combinatoriae leges, et ea quae vulgo analytica censentur, saepe combinatoria esse; combinatoriam id quod quaerit, inter caetera invenire, et aliis notitiis uti, analyticam omnia ex solo problemate emere, illam ad integras scientias earumve portiones constituendas, hanc ad problemata, a reliquo corpore separata, si opus est, solvenda pertinere.' — Der zweite Teil soll also die Methode angeben, mit deren Hilfe alle Probleme, deren Lösung aus bestimmten Daten ('ex datis') dem menschlichen Geiste möglich ist, sich lösen lassen; er soll zeigen, wie genaue Berechnungen einzurichten, wie Schwierigkeiten in einzelne Teile zu zerlegen sind, oder wie ein Problem auf ein oder mehrere andere leichtere Probleme zurückgeführt werden kann; er soll die Regeln angeben, wodurch Unbekanntes in Bekanntem sich widerspiegeln läßt, ('de regula, quae incognitum considerat instar cogniti') und soll die Art und Weise ermitteln, wie sich aus mehreren Daten ihre gemeinsamen Eigentümlichkeiten finden lassen u. s. w. (Erdmann S. 86). Überhaupt soll er zeigen, wie durch Verbindungen der 'Charaktere' miteinander die Erfindung neuer Wahrheiten ermöglicht wird (Erdmann: *De arte combinatoria*).¹⁾

c) Plan der *Scientia generalis*

Wie sich Leibniz den Bau der *Scientia generalis* gedacht hat, darüber liegen mehrere in vielen Punkten einander sehr ähnliche Pläne vor (Erdmann S. 88 f.; Gerhardt VII S. 49 und 51). Den bei Erdmann abgedruckten Plan will ich hier wiedergeben:

Synopsis Libri, cui titulus erit:

Scientia Nova Generalis

pro instauratione et augmentis scientiarum ad publicam felicitatem.

1. *Rationes quae autorem ad scribendum impulerunt, ubi et cur nomen dissimulavit. Magnorum principum familiaritas ob cogitationes concordas.*
2. *Historia literaria.*
3. *De statu praesenti eruditionis, seu reipublicae literariae.*
4. *De malis, quibus homines laborant sua culpa. De his quae utiliter inventa sunt ad vitam humanam sublevandam.*

¹⁾ Schon Wilkins, der Gründer der Royal Society in London, hatte versucht, die Begriffe durch bestimmte Charaktere darzustellen; Leibniz aber will einen Schritt weiter gehen, indem seine Charakteristik zugleich ein *filum meditandi*, ein Instrument des Verstandes, eine *Characteristica rationalis* sein soll, welche die Entdeckung neuer Wahrheiten möglich machen soll (Gerhardt VII Einl.).

5. De procuranda hominum felicitate.
 6. De scholarum emendatione et ratione studiorum, ubi et de ludis.
 7. De scientiarum instauratione, ubi de systematibus et Repertoriis, et de Encyclopaedia demonstrativa condenda. De linguis et Grammatica rationali.
 8. Elementa veritatis aeternae, et de arte demonstrandi in omnibus disciplinis ut in Mathesi.
 9. De novo quodam calculo generali cujus ope tollantur omnes disputationes inter eos qui in ipsum consenserint, et Cabbala sapientum.
 10. De arte inveniendi.
 11. De Synthesi seu arte combinatoria.
 12. De Analysisi.
 13. De combinatione speciali, seu scientia formarum, sive qualitatum in genere sive de simili et dissimili. De characteristicis.
 14. De Analysisi speciali seu scientia quantitatum in genere, seu de magno et parvo.
 15. De Mathesi generali ex duabus praecedentibus composita.
 16. De Arithmetica.
 17. De Algebra.
 18. De Geometria.
 19. De optica.
 20. De phorographia (cujus species Tornatoria) seu de motuum vestigiis.
 21. Dynamica seu de motuum causa, sive de causa et effectu, ac potentia et actu.
 22. De consistentia solidorum.
 23. De motibus fluidorum.
 24. Mechanica ex praecedentium complexu et usu. (Nautica ubi rhomborum leges novae. Rechnung von Lamm Schiff.)
 25. Elementa physices de causis qualitatum et modo sentiendi.
 26. Astronomia physica de systemate mundi, seu corporum principii.
 27. Physica specialis de rebus quae circa nos sunt.
 28. De meteoris.
 29. De terris et re minerali.
 30. De plantis.
 31. De animalibus.
 32. De medicina. Medicina provisionalis.
- De variis opificiis:
- De natura mentis et de passionibus animi.
- Politica seu de regendis hominibus.
- De sufficientia rerum, et commerciis ac manuficiis seu Oeconomica. (Ubi an debeat instrumenta reperire, ubi pauci multis aequivalent?)
- De re bellica:
- De jurisprudentia, ubi de jure naturae ac gentium, itemque legibus variis, imprimis de jure Romano et de jure Ecclesiastico, de jure publico ac re faeciali.
- De optima republica.

Theologia naturalis:

De veritate religionis Christianae.

De Concordia Christianorum et conversione Gentilium.

De societate Theophilorum.

d) Ausführung der Scientia generalis

Die Ausführung der geplanten Scientia generalis, zunächst die Auffindung passender Charaktere, an denen die durch sie bezeichneten Begriffe erkennbar waren, verursachte Leibniz Schwierigkeiten, die er nicht zu lösen vermochte. Er bediente sich zu dem Zwecke der Arithmetik und Algebra (Gerhardt VII Einl. S. 18). Für die Mathematik konnte er bald solche Charaktere aufstellen, indem er den so bedeutungsvollen Algorithmus der höheren Analysis erfand; dabei erkannte er namentlich, daß der Fortschritt der Wissenschaft von einer zweckmäßig gewählten Bezeichnung abhängt (ibid. S. 40). Für die anderen Wissenschaften aber fehlte es ihm an den entsprechenden charakteristischen Zeichen (*characteres tractabiles notionibus respondentes*), und da die Auffindung derselben zu schwierig war, so sah Leibniz sich genötigt, sie auf mathematischer Grundlage aufzubauen und die Größenbezeichnungen und Rechnungsweisen der Mathematik zu Hilfe zu nehmen (ibid. S. 41). '... quia ab *Analysi veritatis seu correctione judiciorum nostrorum*¹⁾ pendet totum arcanum artis inveniendae, quo humana scientia in immensum produci potest, ideo utile est nos ad ultimam usque *analysin* progredi' (Gerhardt VII S. 64). Wie in der Mathematik, so sollen auch hier die Buchstaben des Alphabets oder irgend welche am meisten für geeignet gehaltene willkürliche Bezeichnungen zur Aufstellung und Bezeichnung der Charaktere dienen ('Cum autem nondum constituere licuerit, quomodo signa formari debeant, interim pro ipsis in futurum formandis exemplo Mathematicorum utamur literis Alphabeti aliisque notis arbitrariis quibuscunque, quas progressus aptissimas suppeditabit. Qua ratione etiam apparebit Ordo Scientiarum characteristice tractatarum, et res ipsa docebit, Arithmeticam elementarem esse Elementis Logici de figuris modisque agentis priorem simplicioreque²⁾'), s. Gerhardt VII S. 205).

Anmerkung. Die Schwierigkeit in der Ausführung liegt darin, daß die Anwendung der Analyse auf dem Gebiete der Ideen unmöglich ist; letztere wäre durchführbar, wenn man, wie auch Leibniz meinte, die Wörter als einfache Rechenpfennige oder Wechselzettel auffassen könnte.

¹⁾ Hierunter versteht er die '*principia, quibus vulgo hominum opiniones nituntur*'.

²⁾ Leibniz zieht also für diesen Zweck die Arithmetik der Logik vor.

AUF DER SCHWELLE ZWEIER JAHRHUNDERTE

Eine pädagogisch-litterarische Betrachtung

VON PAUL VOGEL

Wir haben für 1900 als das Jahr des Überganges zum neuen Jahrhundert genug Rückblicke auf das XIX., Ausblicke auf das XX. Jahrh. zu Gesicht und Ohren bekommen: innere und äußere Politik, Militärwesen, Religion, Wissenschaften, Handel und Industrie u. a. m. sind unter diesem Gesichtspunkte behandelt worden.

Dafs die jetzige Pädagogik eine derartige Beleuchtung nicht zu scheuen braucht, ist sicher; ebenso aber, dafs doch noch vieles zu wünschen übrig ist. Beide Thatsachen liefen mir eine solche Betrachtung wie die eingangs angekündigte als nicht unangebracht erscheinen.

Angesichts der mir seit einigen Jahren von der verehrlichen Redaktion der Jahrbücher zugewiesenen Aufgabe beschränke ich mich auf den deutschen Unterricht, — eine mir willkommene Beschränkung: denn hätte ich z. B. auch Lateinisch, Griechisch, Französisch heranzuziehen, so würde ich nicht umhin können, das zu entwerfende Bild öfters stark in Grau zu schattieren; und darauf verzichte ich gern: *στέργει γὰρ οὐδείς ἄγγελον κακῶν ἐπὶ*, und überdies würde ich mich durch die und jene Meinungsäußerung in die Gefahr bringen, von mancher Seite als ein nicht auf der Höhe der Zeit stehender Reaktionär ausgeschrien zu werden.

Auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts aber während des zur Neige gehenden Jahrhunderts, richtiger während der zweiten Hälfte desselben, kann man fast nur mit Freude, ja mit Stolz zurückschauen. Es ist zu bedenken, dafs die deutsche Altertumswissenschaft, eine Hauptgrundlage des deutschen Unterrichts, erst von 1820 an durch die Gebrüder Grimm begründet worden ist, dafs auch noch nach der Mitte des Jahrhunderts — obschon z. B. Hiecke, der deutsche Unterricht, bereits 1841 erschien — der deutsche Unterricht fast ganz ad libitum, wenn auch von einzelnen begnadeten Persönlichkeiten unter besonders mächtiger Wirkung erteilt wurde: und jetzt sehen wir die Fragen nach dem Was? und Wie? für den deutschen Unterricht in einer Weise geklärt, dafs es bei flüchtiger Beobachtung scheinen möchte, als brauchte das neue Jahrhundert nur von den Errungenschaften des vorigen zu zehren und müfste nur dafür gesorgt werden, dafs die Lehrer in praxi das wirklich durchführen, was im Prinzip festgelegt ist.

So glänzend ist die Situation ja nicht: aber in gewissen Hauptfragen ist allerdings Einigkeit erzielt, und alles in allem ist der Aufschwung auf dem ganzen Gebiete gewaltig. Der große Krieg und Sieg von 1870—71 und die Gründung des deutschen Kaiserreichs sind natürlich für diese Entwicklung kräftig treibende Faktoren gewesen, — die Unterrichtsbehörden haben dem deutschen Unterricht immer bestimmtere und immer höhere Ziele gesteckt (man vergleiche nur § 9 und 11 der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien von 1893 mit denselben Paragraphen der Lehrordnung von 1882!); — aber trotzdem können wir es mit Genugthuung aussprechen: der Ausbau des deutschen Unterrichts ist ein Werk, ein wohlgelungenes und verdienstvolles Werk des deutschen Lehrerstandes. Haben die einen für Festlegung der Prinzipien des deutschen Unterrichts und für Ausgestaltung des Lehrplans gearbeitet, so haben andere sich durch Hilfsbücher für Lehrer und Schüler verdient gemacht, andere in geräuschlosem Wirken in der Schulstube das gewonnene Gold in kleine Münze umgesetzt und so den hohen Zweck immer weiter gefördert.

Als Referent für die Jahrbücher habe ich — obschon meine Thätigkeit erst wenige Jahre alt ist — schon reiche Gelegenheit gehabt, hervorragende litterarische Darbietungen auf diesem Gebiet zu bewundern. Und wenn ich jetzt einige Einzelgebiete hervorhebe, auf denen die Hebung des deutschen Unterrichts besonders augenfällig ist, so bin ich einerseits wiederum in der Lage, auf mehrere wertvolle neue Erscheinungen des Büchermarktes aufmerksam zu machen, andererseits habe ich auf früher von mir besprochene Werke zurückzuweisen.

Seit nach den Befreiungskriegen die Deutschen sich wieder als Deutsche zu fühlen begannen, noch mehr nach dem deutsch-französischen Kriege, nach der Wiedererrichtung des Kaiserreichs war eines der bedeutsamsten Zeichen von Deutschlands Erwachen das wachsende Interesse für unsere Muttersprache. Wie hätte es gelingen können und sollte es weiter gelingen, deutsche Eigenart und deutsches Denken ausländischen Einflüssen zum Trotz in ihre Rechte einzusetzen, wenn nicht zuvörderst die Forderung zum Feldgeschrei geworden wäre, der Deutsche müsse im stande sein, sich deutsch und richtig deutsch auszudrücken! Im 'Allgemeinen deutschen Sprachverein' hat sich diese vaterländische Idee verkörpert, die Bücher von Andresen, Sanders, Wustmann, Matthias, Heintze u. a. m. (Verzeichnis weiterer Schriften in dem unten zu behandelnden Buche von Wilke S. 362) sind Ausflüsse derselben. Und so hat denn auch der deutsche Unterricht die Sprachrichtigkeit unter seine Ziele aufgenommen. Der Schüler muß erkennen, daß 'die deutsche Sprache ebensogut wie das Latein ein kunstvolles Ganzes ist und ihre festen, heilig zu haltenden Gesetze hat' (Klee, Ausgeführter Lehrplan u. s. w. S. 12), d. h. also, ein planmäßiger grammatischer Unterricht wird in neuerer Zeit gefordert, der freilich in ganz anderer Weise zu treiben ist als etwa fürs Lateinische: induktiv-heuristische Methode mit nachträglichen systematischen Zusammenfassungen! Klee (a. a. O.) und Lyon (Die Lektüre u. s. w. 1. Teil,

vgl. Neue Jahrbücher 1898 II S. 272 ff.) haben in mustergültiger Weise ausgeführt, wie der grammatische Stoff auf die 3—4 in Betracht kommenden Klassen zu verteilen und wie er an die Lesestücke anzuknüpfen ist. Neben den für Lehrer bestimmten, allgemein bekannten Handbüchern (Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik; Heyse-Lyon, Lehrbuch der deutschen Sprache u. a. m.) erscheinen jährlich neue grammatische Leitfäden für Schüler. Ob derartige Hilfsbücher nötig sind, kann bezweifelt werden; viele Anstalten verzichten jedenfalls darauf, zum Teil vielleicht in der richtigen Erkenntnis, daß die Schüler gerade genug Bücher herumschleppen, die Eltern zu bezahlen haben. Soll aber dem Knaben solch ein Buch in die Hand gegeben werden, dann möchte ich nicht die Einführung von Einzelheftchen¹⁾ empfehlen, wie es sich z. B. darstellt in

Wessely, Kurzer Abriss der deutschen Grammatik für die Mittelklassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler und Sohn 1898.

Veranlassung zu dem Schriftchen ist die Forderung der preussischen Lehrpläne von 1891, daß in Untertertia ein 'zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze' geboten werde. Diesem Zwecke entspricht ja das Heftchen: nur würde meines Erachtens der 'Grundzüge der Metrik' enthaltende Anhang zu streichen und der für Tertianer wertlose Kunstaussdruck 'Rückumlaut' zu unterdrücken sein (§ 6), zumal in einem Leitfaden von nur 18 Seiten! Dagegen (§ 20) hat schon der Tertianer Regeln darüber nötig, wann der Infinitiv mit zu als Ersatz eines Nebensatzes gebraucht werden kann.

Im übrigen möchte ich — wenn überhaupt ein solches gewünscht wird — in den Händen der Schüler ein Buch sehen, welches für die ganze Schulzeit ausreicht: auf der Unter- und Mittelstufe zur Einprägung und Befestigung der im Unterricht (natürlich unabhängig vom Buche) gewonnenen Kenntnisse, für die höheren Klassen zur Auffrischung des früher Gelernten und als Auskunftsstelle für zweifelhafte Fälle, die etwa bei der Ausarbeitung von Aufsätzen aufstossen. Die verschiedenen Stufen können ja durch den Druck (so bei Michaelis, s. u.) unterschieden werden. Ein derartiges Buch ist (Heidelberg, Elementargrammatik, vgl. Neue Jahrbücher 1899 II S. 282 und)

Michaelis, Neuhoheideutsche Grammatik. Zweite Auflage. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1898.

Das Werkchen erfüllt im großen und ganzen die soeben bezeichneten Zwecke; besonders wertvoll wird es vielleicht manchem Amtsgenossen dadurch, daß in § 48 S. 139—154 Beispiele zur Einübung der Satzlehre angefügt werden, — obschon diese Partie natürlich entbehrlich ist; ist doch jedes Lesebuch eine reiche Fundgrube solcher (freilich nicht systematisch geordneter) Sätze. Unentbehrlich aber sind für eine ausführlichere, für alle Klassen geltende Grammatik scharfe Regeln über den Infinitiv (s. o. Wessely); diese finden sich jedoch

¹⁾ Vgl. meine Bemerkungen zu Kern und Lehmann-Dorenwell, Neue Jahrbücher 1899 II S. 283.

weder in Nr. 35 noch in Nr. 50 der Satzlehre; — auch möchten die Regeln über die Anwendung der starken und schwachen Deklination der Adjektiva (§ 14) genauer gefaßt sein: denn hier liegt bekanntlich für die Schüler ein Stein des Anstosses, z. B. ist der Fall 'ein starker Wind' in Nr. 11 nicht getroffen, höchstens in Nr. 12 negativ angedeutet.

Noch zwei Wünsche spreche ich aus, deren Erfüllung bei einer Neuaufgabe das Buch noch mehr zu einem 'Mädchen für alles' machen und seine Einführung dadurch wesentlich erleichtern würde.

1) Unter Wegfall oder bedeutender Verkürzung (S. 155—182!) der Poetik und besonders der Metrik (letztere fällt vorwiegend dem lateinischen Unterricht zu) möchte im Anschluß an § 7 'Rechtschreibung'¹⁾ am Ende des Buches ein orthographisches Wörterverzeichnis angefügt werden, damit den Schülern die Anschaffung eines besonderen Heftchens erspart wird.

2) Die 'Interpunktion' darf nicht auf knapp drei Seiten, insbesondere nicht das Komma auf knapp eine zusammengedrängt werden. Eine Menge von Einzelbestimmungen (kleingedruckt, also nicht etwa zum Auswendiglernen!) sind zumal beim Komma nötig, wenn der Schüler für alle Möglichkeiten danach Entscheidung treffen soll. Oder soll er zu diesem Zwecke sich wieder ein getrenntes Büchlein kaufen, wie z. B.

Moltmann, Deutsche Zeichensetzung. Hamburg, Moltmann 1899?

Nimmermehr: es kann aber die Schrift Erwachsenen, nicht etwa nur Lehrern, warm empfohlen werden. Sie berücksichtigt, soviel ich sehe, alle denkbaren Fälle und bringt außer zahlreichen Regeln auch mehrfach dankenswerte Warnungen²⁾ vor unrichtiger Zeichensetzung. Wesentlich würde die Brauchbarkeit des Buches gesteigert werden, wenn die 43 Paragraphen des II. Teiles (Zeichensetzung beim Satzbau, — die übrigens zum Teil auch schon in I. behandelt wird) noch irgend wie disponiert und so übersichtlicher gemacht würden.

Die Sprachrichtigkeit begreift auch eine richtige Aussprache in sich: und so wird denn in der Schule mehr als früher auf Genauigkeit beim Lesen und Sprechen geachtet und wenigstens gegen auffällige mundartliche Unarten (z. B. in Sachsen gegen die Bevorzugung der stimmhaften Konsonanten und gegen die Verdampfung des a nach Kräften angekämpft. Nach Kräften: denn die meisten Lehrer — ich schlage besonders an die eigene Brust — reden selbst in dem mit der Muttermilch eingesogenen Dialekt, empfinden und verbessern gewisse Verstöße nur, wenn sie besonders darauf achten, und gehen im übrigen mit schlechtem Beispiele voran. Ist also auch auf diesem Gebiete eine

¹⁾ § 8. 25 muß Nr. 50 geändert werden. 'Umgekehrt wird der E-Laut mit ä bezeichnet in einzelnen Wörtern, denen kein verwandtes Wort mit stamhaftem a im Neuhochdeutschen zur Seite steht.' Als Beispiele werden u. a. angeführt: ätzen, Fächer, gebären, gräfslich, Gräte, März, schräg, Schwäher, während wir doch daneben: atzen, anfahren, Bahre, grafs, Grat, martialisch und Martin, Schragen (Schränk?), Schwager mit a haben.

²⁾ § 10 möchte auch vor der Anwendung des Apostrophs bei unflektierten Adjektivformen gewarnt werden, z. B. all' mein Geld.

richtige Erkenntnis und das beste Streben zu konstatieren, so findet uns das scheidende Jahrhundert doch noch weit vom Ziele entfernt; freilich muß auch bezweifelt werden, daß dasselbe am Ende des zwanzigsten erreicht sein wird; der Reiz und die Berechtigung mundartlicher Redeweise ist eben zu groß, als daß ein furca expellere möglich wäre.

Noch mehr Wasser wird ins Meer fließen müssen, ehe Alldeutschland auch in der Aussprache wirklich geeint wird, d. h. ehe eine durch Kompromisse gebildete Kunstsprache (wie sie für die Bühne im wesentlichen ja besteht) in allen deutschen Gauen Anerkennung und — was die Hauptsache ist — allgemeine Anwendung findet. Einen Vorstoß nach dieser Richtung bedeutet Dannheifer, *Die richtige Aussprache des Musterdeutschen*. Heidelberg, Gros 1899.

Stehe ich dem Buche skeptisch gegenüber, soweit es sich um vollständige Durchführung der Bestrebungen handelt, so erscheint es mir doch als wertvolles Orientierungsmittel besonders für Lehrer der deutschen Sprache. Es besteht aus zwei Teilen: I. Feststellung der musterdeutschen Laute (Lautlehre), II. Erkenntnis der Laute aus den Buchstaben (Aussprachelehre). Übersichtliche Tabellen u. s. w. erleichtern das Verständnis, und den Schluß bildet ein kleines Aussprachewörterbuch.

Die 'Sprachrichtigkeit' ist aber im Sinne der heutigen Pädagogik nicht die höchste Stufe sprachlichen Interesses. 'Wohl ist es etwas Großes und Schönes, wenn jemand seine Muttersprache richtig gebraucht, die Formen richtig bildet und fügt; aber er kann die Sprache dabei doch unendlich mißbrauchen. Im letzten Grunde kommt es nicht darauf an, wie, sondern was geredet wird; nicht die sprachliche Form, sondern der Inhalt ist die Hauptsache.' (Wilke — s. u. — S. 1.) Besonders der unvergeßliche Hildebrand (vgl. *Neue Jahrbücher* 1898 II S. 271) ist es gewesen, der darauf hingewiesen hat, 'daß die Ergebnisse der Sprachwissenschaft anzuwenden seien, um dem gedankenlosen Wortgebrauch zu steuern und zugleich das höchste Interesse für den Unterricht zu entfesseln: man müsse die Kinder in die Worte hineinsehen lassen, ihnen die Augen öffnen für die schönen und tiefen Lebensbilder, von denen die Sprache voll ist, mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen lassen, kurz, beim Sprachunterrichte mehr das Innere erkennen lehren, nicht beim Äußeren, bei der Form stehen bleiben'. So ist die Sprachgeschichte in den deutschen Schulunterricht hereingekommen, und manches Gute ist wohl schon hierdurch gewirkt worden. Da ein Unterricht in dem eben geschilderten Sinne gesteigerte Anforderungen an den Lehrer stellt, sind verschiedenartige, zweckentsprechende Hilfsmittel hier ganz besonders vonnöten; und es sind die letzten Jahrzehnte diesem Bedürfnis in ausgezeichnete Weise entgegengekommen, vgl. *Neue Jahrbücher* 1897 II S. 143 (Weise, *Unsere Muttersprache*); S. 147 (Kauffmann, *Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen*); 1898 II S. 271 (Hildebrand, *Beiträge u. s. w.*); S. 272 (Lyon, *Die Lektüre u. s. w.*) und das ausführliche Schriftenverzeichnis bei Wilke S. 357—368. Eines der reichhaltigsten und brauchbarsten Werke ist

Wilke, Deutsche Wortkunde. Zweite Auflage. Leipzig, Brandstetter 1899.

Der I. Teil ist theoretisch: Vom Werden und von den Veränderungen des Wortes im allgemeinen, und hat 6 Abschnitte: 1) Aus der allgemeinen Geschichte der Sprache, besonders des Deutschen; 2) Von den Lauten des Wortes und ihren Veränderungen; 3) Aus der Wortbildungslehre; 4) Aus der Wortbiegungslehre; 5) Aus der Wortbedeutungslehre; 6) Zum Studium der Mundarten. Absolut Neues wird, soviel ich beobachtet habe, in diesem Teile nicht geboten, aber es wird eine Fülle von sprachgeschichtlichem Material zusammengestellt, das man sich sonst erst aus verschiedenen Einzelschriften zusammentragen müßte. Der II. Teil bringt die eigentliche Wortkunde: Wortgeschichten als Stoffe für sprachliche Denkübungen, und zwar nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet: 1) Der menschliche Körper; 2) Haus und Familie; 3) Nahrung und Kleidung; 4) Seele und Geist; 5) Religion und Kirche; 6) Die Zeit; 7) Menschliche Beschäftigungen; 8) Altes Germanentum, Ritterwesen; 9) Heerwesen; 10) Königtum und Rechtswesen; 11) Natur; 12) Familien- und Ortsnamen. Dem Verfasser schwebte hier das Ziel vor, für Formen und Ausdrücke, die sich in deutschen Lesebüchern finden (natürlich ist Vollständigkeit unerreichbar, deshalb auch nicht erstrebt) eine Art Schulwörterbuch zu liefern: findet man in den sonstigen Handwörterbüchern für jedes Wort Abstammung und Bedeutung, in manchen auch die stammverwandten Wörter angegeben, so zieht Wilke die Grenzen wesentlich weiter und nimmt form- und bedeutungsverwandte Wörter zum Teil in beträchtlicher Menge dazu, um so zu nachdenkendem Verweilen anzuregen. So wird z. B. im Anschluß an 'Weidmann' nicht nur Weide, Geweide, Eingeweide, ausweiden, Augenweide behandelt, sondern auch Meute, Meuterei, Wildbret, Windspiel, Federspiel, Beize, Hifthorn, Bracke, Rüde, Pirsch, bertücken, mit Beschlag belegen; — im Anschluß an 'Burg' nicht nur Bürger, Pfahlbürger, Spiessbürger, Burgfriede, Burgverlies, sondern auch Palast, Kemenate, Kamin, Turm, Zinne, Zinke, Zwinger, Wehr, Brustwehr, Landwehr, Feuerwehr, Gewehr. So wird dem Lehrer ein reicher und mit Hilfe des beigegebenen Wortregisters äußerst bequem zu handhabender Stoff an die Hand gegeben und es ihm so erleichtert, wenn er öfter derartige nützliche Übungen anstellen will, wie sie übrigens auch Lyon (Die Lektüre u. s. w.) unter 'Wortschatz' für eine Reihe von Fällen vorbildlich entworfen hat.¹⁾

¹⁾ In folgenden Fällen sind mir Bedenken aufgestiegen: S. 72: auch in den Konsonantenverbindungen lh, rh wird mhd. h wie ch ausgesprochen! — S. 106: dafs in Nachtigall, Brütigam das i ahd. Rest ist, bezweifelt Hildebrand, Beiträge u. s. w. S. 309. — S. 313: müßte bei 'Schränze' die eigentliche Bedeutung 'Hofkleid' genannt werden. — S. 361 Bachstelze (ebenso ahd. wazzarstelza) halte ich doch für Volksetymologie statt Wack(el)stierz (plattdeutsch noch jetzt wippstart): das Tierchen kommt durchaus nicht nur am Wasser vor, noch weniger bewegt es sich nach Art der 'Stelzvögel', wohl aber wackelt es fort-dauernd mit dem Schwanze. — S. 340 Lurlei: 'Deutung des ersten Teils ist mir unbekannt.' Man nimmt entweder an 'Lauerfels' oder 'dumpftönender' d. i. widerhallender Fels (altes Verbum luren, schwedisch hluren, hlur = Alphorn). — S. 344: in Nr. 498 wird 'Eiland' = einlant d. i. allein gelegenes Land erklärt, gleich danach 499 von altnord. ey = Insel (vgl. Oie!) abgeleitet! Wahrscheinlich ist das mhd. einlant volksetymologisch aus

Selbstverständlich macht Wilke ein Lexikon nicht entbehrlich, schon deshalb nicht, weil er nicht auf Vollständigkeit ausgeht. Bereits Neue Jahrbücher 1897 I S. 148 habe ich das Wörterbuch von Hermann Paul als geeignet bezeichnet, für Haus- und Schulgebrauch die weniger handlichen und kostspieligen Werke von Heyne, Kluge zu ersetzen. Heute können zwei noch kürzere und billigere, dabei aber völlig ausreichende (insofern sie regelmäÙig die fremden und die älteren germanischen Sprachen heranziehen, im Verhältnis zu Paul sogar reichhaltigere) Bücher empfohlen werden:

P. J. Fuchs, Deutsches Wörterbuch auf etymologischer Grundlage. Stuttgart, Hobbing und Bühle 1898.

F. Dettter, Deutsches Wörterbuch. Sammlung Götschen. Leipzig 1897.¹⁾

Beide sind Wurzelwörterbücher: die dadurch veranlafsten zahlreichen Verweisungen wird gerade der Lehrer willig in Kauf nehmen, da anderseits gerade für die Zwecke des deutschen Unterrichts durch die Gruppierung um ein Stammwort groÙe Vorteile erwachsen. Beide ziehen auch Eigennamen heran, soweit sie von Interesse waren und sich an die entsprechenden Gattungsbegriffe anlehnen lieÙen. Schickt Dettter eine sehr schöne Einleitung 'Über deutsche Wortforschung' voraus, so fügt Fuchs unter der Marke 'Sachregister' einen Anhang an, der 'auf diese und jene Seite der Sprachbetrachtung' hinweist.

Im übrigen ist das Detttersche Buch wesentlich kürzer gefaÙt; Fuchs bringt Fremdwörter und Lehnwörter in Menge (weil 'eine richtige Kenntnis eines Fremdwortes eher vor seinem unnützen Gebrauche bewahrt als das oberflächliche Wissen, das nur zu oft zum Prunken mit fremdem Putze führt'), Dettter verzichtet auf Fremdwörter ganz, von Lehnwörtern verzeichnet er 'in der Regel nur alte Entlehnungen und solche, die wegen starker lautlicher Veränderungen auch von dem des Lateinischen oder einer romanischen Sprache Kundigen nicht sogleich als Lehnwörter erkannt werden'. Bei Fuchs finden sich zahlreiche mundartliche Ausdrücke, bei Dettter nur solche, in denen altgermanische Wörter erhalten sind. Dafür verhält sich aber auch der Preis wie drei zu eins.²⁾

Durch die Betonung der Sprachgeschichte hat sich insbesondere auch die Behandlung eines Unterrichtszweiges wesentlich vertieft, die der Litteratur-

eylant entstanden. — S. 354 oben müÙten einige Ortsnamen genannt werden, die mit *tar* = Baum zusammengesetzt sind.

¹⁾ Dem letzteren ähnlich ist das Wörterbuch von Tetzner, Reclams Universalbibliothek 3168–70.

²⁾ Besserungsvorschläge und Ergänzungen: In beiden Büchern vermisÙe ich 'Mafsliebchen' = Mattenliebend (obchon 'Matte' behandelt ist). — Bei Fuchs fehlen die Stichworte 'bafs' (vgl. besser) und 'gebären' (vgl. bar); — ferner fehlt 'Schüdel' (auch unter 'Schale' steht es nicht) und bei 'Barn' = Krippe der volksetymologische Ausdruck 'zu Paaren treiben'; — Suffix-lei ist aus legem entstanden, gehört also in den Artikel leg-; — S. 354 'pp statt pf', dazu als Beispiele u. a. Krämpfe, Pausback, Pinne, Schruppel, strampeln! — Bei Dettter: Die Grundbedeutung von 'fahren' bleibt unklar; — 'Sinter' ist ein so seltenes Wort, daÙ es durch 'Schlacke' erklärt werden müÙte; — Gertrud soll heiÙen 'die Speerstarke'? — Palast soll (unter 'Pfalz') aus frz. palais entlehnt sein? —

geschichte. Völlig und dauernd sind wohl die Zeiten überwunden, wo die Schüler mit Namen und Daten geplagt und wo die äußeren Lebensschicksale der Dichter auch ohne Rücksicht auf ihre innere Entwicklung, aufs eingehendste behandelt wurden. Die innere Entwicklung steht allenthalben im Vordergrund, so auch die Entwicklung der deutschen Sprache und des Stils. Und für dieses Gebiet gerade ist in neuester Zeit ein besonders vortreffliches Hilfsbuch erschienen:

M. Evers, Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abriss (I. Teil einer deutschen Sprach- und Litteraturgeschichte). Berlin, Reuther und Reichard 1899.

Das Buch ist berechnet und geeignet für 'die weiteren Kreise der Gebildeten und insbesondere auch der lehrenden und lernenden Stände'. — Es sollen die Lebenserscheinungen und Gesetze, die sprachlich-stilistische Entwicklung der Muttersprache gleichsam eine 'Vorhalle zur eigentlichen Litteraturgeschichte' bilden, die dann ihrerseits das persönliche und biographische sowie — wenigstens zum größten Teile — das eigentliche litterarische Gebiet zu behandeln hat. Beide Seiten stehen ja in innigster Wechselwirkung und ununterbrochener lebendiger Beziehung zueinander: es kann also gar nicht ausbleiben, daß der erste Teil vielfach über sich hinaus auf den zweiten litterarhistorischen hinweisen muß, wie dies auch umgekehrt der Fall sein wird. Es ist aber trotzdem dem Verfasser meisterlich gelungen, in diesem ersten Teile ein selbständiges Ganzes zu bieten, 'ein volles, rundes, in sich einheitliches Lebensbild menschlicher Geistesgeschichte'; er hat die Vor- und Eingriffe ins andere Gebiet nach Möglichkeit zu beschränken gewußt und so den zweiten Teil im voraus vor der Gefahr eintöniger Wiederholungen bewahrt. Andererseits hat er in zweierlei Beziehung den litterarhistorischen Teil geradezu entlastet: erstens durch die eingestreuten zahlreichen (112) Sprach- und Stilproben; sodann sind manche Richtungen und Werke, oder auch Gruppen von solchen, die nur oder fast nur sprachlich-stilistische Bedeutung haben, hier eingehender behandelt, so daß die Litteraturgeschichte später rascher über sie hinweggehen kann.

Das Buch hat den Vorzug der Leichtfaßlichkeit nach Sprache und Inhalt, und die Benutzung desselben wird besonders erleichtert durch eine klare, bis ins einzelne gehende Disposition¹⁾, welche dem Leser durch eine übersichtliche und ausführliche Inhaltsangabe sowie durch verschiedene Drucksorten nahe gebracht wird.

Es seien noch einige Partien ausdrücklich hervorgehoben, die mir besonders gelungen und wirksam erscheinen: § 186. 187, wo Verf. die Sprache des heimischen Epos im Gegensatz zu Homer würdigt; § 247—254, wo er den Wert der Volkssprache erörtert, § 423. 424, die von der 'Stellung der Schule im Sprachleben der Gegenwart' handeln und sie gegen Wustmanns Anklagen

¹⁾ Um so auffälliger ist, daß S. 252 der Abschnitt IV die letzten anderthalb Jahrhunderte umfaßt, während der übergeordnete Hauptabschnitt C nur der Zeit von 1848 bis jetzt gelten soll.

verteidigen, besonders aber die Partien, welche den vier großen Sprachgenies neuhochdeutscher Zeit, Luther, Klopstock, Lessing, Goethe gewidmet sind; sehr zu rühmen ist es auch, daß Evers Richard Wagner die ihm gebührende ehrenvolle Stellung eingeräumt und daß er den modernen Naturalismus (§ 391—403) aufs maßvollste beurteilt hat.¹⁾

Es ist ja natürlich undenkbar, daß in der Schule jemals die Sprach- und Stilgeschichte so im Zusammenhang und getrennt von der sonstigen Litteraturgeschichte behandelt wird, wie Evers sie vorführt; es ist aber auch gar nicht beabsichtigt, daß das Werk als Schulbuch eingeführt werde; dem sich vorbereitenden Lehrer bietet es reichen Stoff und reiche Anregung, daß er seinen Schülern bei Behandlung der Entwicklung von Sprache und Stil nicht mit allgemeinen Phrasen unter die Augen zu treten braucht, sondern ihnen allzeit Greifbares zu bieten vermag.

Ich benütze die Gelegenheit, hier mehr nebenbei auf ein als Handbuch für Lernende gedachtes, vorzügliches Buch hinzuweisen:

H. Stohn, Lehrbuch der deutschen Litteratur. Fünfte Auflage von E. Schmid. Leipzig, B. G. Teubner 1897.

Der Titel besagt 'für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten', mir erscheint dies als eine zu enge Beschränkung: für Realschulen z. B. ist es meines Erachtens in jeder Beziehung geeignet; wenn der Verfasser angesichts des ihm vorschwebenden Zweckes bei allen sich ungesucht bietenden Gelegenheiten das Wirken und die Charaktere von Frauen betont, nun so schadet es gar nichts, wenn auch unserer männlichen Jugend Achtung vor dem weiblichen Geschlecht und vor seinen Fähigkeiten und Leistungen anerzogen wird. Das Buch könnte bei oberflächlicher Betrachtung sowohl für Mädchenschulen als auch z. B. für Realschulen zu ausführlich und zu eingehend erscheinen; der Verfasser wünscht aber durchaus nicht alle die vorgeführten Dichter und Werke in der Schule besprochen zu sehen, sondern er will — das gilt besonders für die Darstellung der neuesten Litteratur²⁾ — betreffs der für die Zukunft in Betracht kommenden Lektüre die notwendigen Fingerzeige geben, 'damit sie (gemeint sind die jungen Mädchen, es kann aber ebenso für Jünglinge, soweit sie sich nicht dem Universitätsstudium zuwenden, ohne weiteres gelten) später wissen, wo sie das zu holen haben, was sie geistig stärkt und belebt und über den Materialismus unserer Zeit zum Idealen emporhebt'. Im Unterricht denkt sich der Verfasser (zuvörderst natürlich den ganzen Gang der Litteraturgeschichte in großen Zügen, im übrigen aber) besonders unsere großen klassi-

¹⁾ Einige Ausstellungen will ich auch nicht zurückhalten: § 177 ermorderöt (Lachm. 953) ist nicht das einzige Beispiel von ahd. Vollformen im Nibelungenlied (gewarnöt 1686, vorderöst 1466, jungist, verrist, groezist u. a.); — § 191 Hartmann von der Aue ist nicht 'nur Übersetzer, Bearbeiter französischer Vorbilder' (der arme Heinrich!); — Störende Druckfehler: S. 129 steht 150 statt 250; — S. 132 § 242 steht hinter 'Aachen' mhd. statt md.

²⁾ Hier fehlt bei Julius Wolff (S. 210) eines der schönsten Werke: Lurlei, und Richard Wagner ist gar nicht erwähnt.

schen Dichter und Gedichte — auch aus der Blütezeit des Mittelalters! — eingehend behandelt: die wichtigsten Werke sind deshalb überall nach Inhalt, Anlage und Charakter vorgeführt, und zwar in höchst geschickter, meiner Meinung nach wie gesagt nicht nur für weibliche Lernende geeigneter Weise.¹⁾

Es war oben gesagt worden, daß der Litteraturunterricht jetzt allgemein einzig oder doch vorwiegend das innere Wesen der Sache berücksichtigt: er beschäftigt sich einerseits mit der Entwicklung der Sprache und des Stils, wovon soeben ausführlicher gesprochen worden ist, anderseits stellt er die geschichtlichen Zusammenhänge dar, in denen die Litteraturentwicklung verläuft, sowie die Beziehungen zu dem sonstigen Kulturleben; die Lebensgeschichte der Dichter und Schriftsteller führt er nur vor, soweit dies für die allgemeine Entwicklung und zum Verständnis ihrer Werke unentbehrlich ist, besonders aber bringt er den Schülern die wichtigsten Kunstwerke selbst nahe und würdigt sie nach Anlaß und Entstehung, nach Inhalt und Form, endlich nach Wirkung, Wert und Bedeutung für die allgemeine Bildung und Kultur (s. Evers a. a. O. § 6). Nach diesen Grundsätzen sind auch die beiden bekanntesten Leitfäden für den Litteraturunterricht höherer Schulen von Klee und Lehmann (vgl. Neue Jahrbücher 1899 II S. 279), ebenso auch Einzelbearbeitungen in großer Zahl (so z. B. Steuding, Behandlung der National-litteratur in Oberprima a. a. O. S. 277) abgefaßt.

Mit einem derartigen Betrieb der Litteraturgeschichte geht Hand in Hand eine vertiefte Auffassung und Behandlung der Schriftstellerlektüre. Früher ist es wohl öfter vorgekommen — ich kann mich hier gewiß auf die eigene Erfahrung vieler Leser berufen —, daß Schillers Wilhelm Tell zu einem eingehenden Kursus über die Geographie der Schweiz mißbraucht, hauptsächlich aber, daß das schönste Gedicht, das herrlichste Drama den Schülern durch philologisch genaue Worterklärung verleidet wurde. Am Ende des XIX. Jahrh. ist das ein gottlob! wohl völlig überwundener Standpunkt. Es ist jetzt des Lehrers heiligstes Bestreben, das Werk des Dichters nur als Kunstwerk darzustellen, hauptsächlich aber das Kunstwerk auf die Schüler wirken zu lassen; Erklärungen werden nur hinzugefügt, soweit sie für diese Wirkung unumgängliche Vorbedingung sind, und herausgeholt wird aus dem Schriftstück nur das, was mit dem Wesen des Kunstwerks direkt zusammenhängt.

Auch hier haben die letzten Jahrzehnte zahlreiche Veröffentlichungen zeitigt, die dem gewissenhaften Lehrer die zeitraubende und anstrengende Vorbereitung erleichtern und ihn zu fruchtbaren Gedanken anregen sollen. Heute liegen mir zwei Bände von zwei größeren Sammlungen zur Besprechung vor:

¹⁾ S. 1 'Jeder Volksstamm hatte seine eigentümlichen Sagen, und so unterscheiden wir 1. . . 2. . . 3. . . 4. einen hunnischen Sagenkreis' u. s. w. Das könnte klingen, als hätten wir in die deutsche Dichtung bei den Hunnen entstandene Sagen z. B. über Etzel aufgenommen! — S. 19 Daß Friedrich II. die Erziehung seines Sohnes Walther von der Vogelweide übertragen habe, wird neuerdings mit so gutem Grunde bezweifelt, daß es in diesem Buche mindestens zu streichen ist

H. Gaudig, H. v. Kleist, Shakespeare (Julius Cäsar und Macbeth), Lessings Hamburgische Dramaturgie. Vierte Abteilung des fünften Bandes 'Aus deutschen Lesebüchern'. Gera und Leipzig, Th. Hofmann 1899.

M. Evers, Schillers Wallenstein erläutert und gewürdigt. Aus 'Kuenen und Evers, Die deutschen Klassiker'. Aechtes Bändchen. Zweite Auflage. Leipzig, H. Bredt 1899.

Die Anlage der erstgenannten Sammlung, ihre Gründlichkeit und ihr hoher Wert sind so allgemein bekannt, daß ich von dem neuen Gaudig'schen Bande nur zu sagen habe, daß er sich seinen Vorgängern würdig anreihet. Auffällig erscheint, daß Kleist über die Hälfte des ganzen Bandes füllt, insbesondere sein Leben und Entwicklungsgang 284 Seiten in Anspruch nehmen, während doch kaum Zeit sein dürfte, im Unterricht der drei oberen Klassen bei diesem Dichter einigermassen eingehend zu verweilen: hiergegen ist zu sagen, daß diese Sammlung nur für Lehrer bestimmt ist, daß es dem Geschmack und Taktgefühl des Lehrers allenthalben überlassen bleiben muß, das für den Unterricht Geeignete auszuwählen, daß es ihm aber willkommen sein muß, einen möglichst reichen Stoff zu eigener Information und Anregung vorzufinden.

Die Sammlung von Kuenen und Evers dagegen verdient noch allgemeiner bekannt zu werden.

Es gelten dem Wallenstein vier von Evers bearbeitete oder zu bearbeitende Bändchen: I. (das 7. Bändchen der Sammlung 1890) 'hat — in völliger Abweichung von allen früheren Erläuterungen des Stücks — in einer Reihe geschlossener und durchlaufender Gesamtübersichten zunächst die geschichtlichen Grundlagen, sodann die künstlerisch-dramatische Stoffverteilung durch das ganze Stück, und endlich, in ununterbrochenem Parallelismus damit, die fortwährende Vergleichung mit Schillers eigener Darstellung in seinem Dreißigjährigen Kriege und anderseits mit den neuesten historischen Forschungen vorgeführt'; — II. (unser 8. Bändchen) bringt die Erklärung des Prologs, sodann den Gang der Handlung des ganzen Dramas und ihren dramatischen Aufbau; — III. (13. Bändchen 1897) enthält die Erklärung des Lagers und die Charakteristik der Truppenteile fürs ganze Drama; — IV. soll die Würdigung der Piccolomini und des 'Todes' bringen hinsichtlich der dramatischen Einheit, des Ideengehaltes, der Charaktere, der Kunstform.

Es ist ohne weiteres ersichtlich, daß in den vier Bändchen so viel geboten wird, daß der Lehrer der Sorge um das Was? völlig überhoben wird und er nur zu dem Wieviel? und dem Wie? Stellung zu nehmen hat. Für den Unterricht kann das nur von größtem Nutzen sein, wenn es dem Lehrer erspart wird, von überall her den Stoff zusammenzutragen, und die gewonnene Zeit methodischen Erwägungen zu gute kommen kann. Und es ist keineswegs eine Schande — wie mir manche zu empfinden scheinen — wenn sich der Lehrer die Arbeit, die ihm abgenommen werden kann, auch abnehmen läßt.

Was speziell das 8. Bändchen betrifft, so sind sehr wertvoll und gediegen:

- 1) die Erklärung des Prologs; 2) die zahlreichen sachlichen Anmerkungen zum ganzen Wallenstein, die als Fußnoten den 'Gang der Handlung' begleiten;
- 3) die dramaturgischen Bemerkungen, nämlich Darstellungen der dramatischen

Disposition nach jedem Aufzug und ein Schlufsteil (III) 'über den dramatischen Aufbau'; 4) der Anhang über den Buttlerbrief. Nicht billigen kann ich es jedoch, wenn eine sich über die Seiten 13—170 erstreckende genaue Inhaltsangabe der Trilogie geboten wird. Für den Lehrer ist eine solche doch schlechthin unnötig, und dem Schüler wird es dadurch gar zu bequem gemacht. Ich kann es überhaupt nicht gutheissen, dafs der Verfasser die Hefte als 'für die Schüler selbst bestimmt' bezeichnet: angenommen, es wird der Wallenstein gelesen und die vier Bändchen befinden sich in den Händen der Schüler, was soll dann eigentlich der Lehrer bieten, ohne von dem Buche abhängig zu erscheinen, welches Aufsatzthema soll man im Anschlufs an die Lektüre stellen, dafs nicht der Schüler überreiche Hilfe in den Heften fände? Für Privatstudium und für die Vorbereitung des Lehrers sind die Bücher ausgezeichnete Mittel, aber die Schüler dürften meines Erachtens nie zur Anschaffung angeregt werden.

Noch ein Gebiet ist es, auf welchem wir rückblickend einen besonders hohen Aufschwung des deutschen Unterrichts wahrnehmen: der deutsche Aufsatz. Die Aufgaben zu den Schülerarbeiten sollen direkt aus dem Unterricht hervowachsen oder, falls von diesem Grundsatz abgewichen wird, dem Ideenkreise der betreffenden Schüler entnommen sein, — das sind die Hauptforderungen, auf denen sich der jetzige Aufsatzbetrieb aufbaut und aus denen sich noch eine grofse Zahl zu einem guten Teile allgemein anerkannter Einzelforderungen ergibt. Natürlich hat auch auf diesem Gebiete das rege Streben nach Besserung zu einer Fülle von litterarischen Erzeugnissen den Anstofs gegeben; mehrere besonders treffliche habe ich in den Neuen Jahrbüchern zu besprechen gehabt, voran Laas (1896 II S. 575 und 1899 II S. 271), dann Lyon (1898 II S. 275), Leonhard (ebendas. S. 279), Jonas (ebendas. S. 281), Schultz (1899 II S. 274), Bindseil (1899 II S. 278). Heute habe ich ein Buch zu nennen, welches einem sicher von vielen Seiten empfundenen Bedürfnis entspricht:

H. Ulrich, Deutsche Musteraufsätze für alle Arten höherer Schulen. Leipzig, B. G. Teubner 1899.

Die Schrift ist nicht zu verwechseln mit den wie Pilze aus der Erde geschossenen, zur Bequemlichkeit für den Lehrer und als Eselsbrücke für Schüler dienenden Aufgabensammlungen (über diese Neue Jahrbücher 1896 II S. 574). Ulrichs Buch ist dazu bestimmt, als Schulbuch eingeführt zu werden; es soll unmittelbare Vorbilder geben, an die sich die vom Schüler zu fordernden Stilarbeiten anlehnen, auch die, ja sogar besonders die der oberen Klassen. Ein solches Buch hat bisher, soviel ich weifs, gefehlt: dafs dies einen Mangel bedeutete, bestätigen die Äußerungen zahlreicher namhafter Schulmänner (Bone, Laas, Linnig, Cholevius s. Vorrede III. IV). Die in der Schule gelesenen Partien klassischer Prosaisten, ebenso die verbreiteten Lesebücher, die ausgewählte Stücke guter Schriftsteller enthalten, entsprechen diesem Zwecke nicht; in beiden Fällen handelt es sich um Stücke, die aus einem größeren Zusammenhang gerissen sind und deshalb der geschlossenen Abrundung entbehren, die wir vor allem von Schülerarbeiten fordern; ganz abgesehen davon, 'dafs gewisse Aufsatzgattungen (Inhaltsangaben, Nacherzählungen von

Gedichten, Chrien) sich bei jenen Schriftstellern überhaupt nicht finden, so daß der Schüler bei einer derartigen Aufgabe in seinem Lesebuch vergebens nach einem Muster sucht'. Ein Fall für sich ist es, wenn für die drei (oder zwei) obersten Klassen ein Lesebuch gewünscht wird, welches zur Illustrierung der Literaturgeschichte dienen soll; überflüssig aber und wenig geeignet erscheint mir z. B. Hellwig-Hirt, Prosalesebuch für Untersekunda. Leipzig, Dresden, Berlin, Ehlermann 1899.

Es ist ja an sich ein anziehender Gedanke, daß die Schüler mit den Klassikern unserer Prosalitteratur bekannt gemacht werden sollen; sicher ist es ferner, daß die Auswahl 'Mustergültiges' bietet und die besten Namen (neben Goethe und Schiller Scherer, Keller, Riehl, Freytag, Königin Luise, Arndt, Körner, v. Sybel, v. Moltke, v. Bismarck) aufweist. Aber ich muß bezweifeln, ob — mindestens für Untersekundaner — der Erfolg der gewünschte sein wird. Natürlich werden die meisten der jungen Leute die allgemeine instinktive Empfindung haben: 'das ist schön', auch werden sie fühlen, daß die Verschiedenen ganz verschieden schreiben. Aber ich glaube nicht, daß sie reif genug sind, wirklich das Charakteristische der Stilarten zu verstehen, geschweige denn das Beste für sich daraus zu entnehmen. Soll diese Lektüre daher einigermaßen erfolgreich sein, so müssen die Stücke eingehend kritisch beleuchtet, d. h. doch also zerpfückt werden, und das würde bei ihrem Werte beklagenswert sein. Ich bin der Ansicht, daß, wenn in Untersekunda klassische Prosa vorgeführt werden soll, viel besser eine größere Partie aus einem Werke (z. B. aus Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges) behandelt wird als ein Sammelurium aus verschiedenen. Im übrigen würde ich bei weitem vorziehen, ein Buch wie das Ulrichsche eingeführt zu sehen: dasselbe dient zuvörderst in hervorragendem Maße dem Aufsatzunterricht, und zwar für eine Reihe von Klassen, etwa IV—I, — ich denke immer auch an den Geldbeutel der Eltern —; und hat z. B. der deutsche Lehrer der Untersekunda hin und wieder das Bedürfnis, ein Prosastück vorzulegen, sei es damit die Schüler überhaupt manchmal ungebundene Rede lesen, sei es um grammatische Belehrungen oder Redeübungen anzuknüpfen, — so kann er ruhig Ulrichs Buch auch hierzu verwenden: klassische Prosaisten sind ja hier nicht vereinigt (ob schon auch Namen wie Gellert, v. Archenholz und Uhland vertreten sind), aber es ist gute Prosa und vielleicht eine Prosa, aus der Sekundaner mehr direkt profitieren können als z. B. aus Goethischer.

Um nochmals auf Ulrichs Buch selbst zu kommen, so sind die Musteraufsätze (im ganzen sind es 88) zum großen Teil aus verschiedenen Büchern und Schulprogrammen — nötigenfalls natürlich mit Änderungen und Kürzungen — entnommen (die Quellen sind S. 267—268 aufgezeichnet), etwa ein Dutzend rühren vom Verfasser selbst her und sind seiner eigenen Unterrichtspraxis entwichen. Die verschiedensten Aufsatzgattungen sind vertreten; Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Begriffsentwicklung, Inhaltsangabe, Reflexion, Kommentar, Charakterschilderung, philosophische (auch Chrie), ästhetische und historische Abhandlung, Rede; es spiegeln die Stücke die verschiedenen Gedankenkreise wider, in denen sich der Schüler und der Unterricht bewegt, die 'ver-

schiedenen Seiten der Natur und des Menschenlebens, die verschiedenen Perioden der Geschichte kommen wenigstens andeutungsweise zu ihrem Rechte'; es ist auch darauf Bedacht genommen, an einem und demselben Stoffe die Verschiedenheit der Behandlung zu zeigen, z. B. Charakterschilderung eines Müßiggängers (Nr. 36), Begriffsbestimmung des Müßiggangs (Nr. 48), Untersuchung über die Ursachen des M. (Nr. 80).

Bone sagt (Deutsches Lesebuch I. Einleitung S. XVIII): 'Hätten wir eine Sammlung von kleinen Aufsätzen in der Weise, wie wir sie von unseren Schülern gemacht wünschen, sie würde eine Epoche im deutschen Unterricht machen.' Solch hochgespannter Erwartung gegenüber wiegelt Ulrich mit Recht in bescheidener Weise ab, er irrt aber nicht, wenn er sich von seiner Sammlung 'eine Förderung des deutschen Aufsatzunterrichts verspricht, die um so bedeutender sein wird, wenn die Herren Fachgenossen sich dazu verstehen werden, aus ihrer Praxis heraus abgerundete Aufsätze zur Verfügung zu stellen, so daß Unvollkommenes . . . durch Besseres ersetzt werden kann'. — Ich möchte für eine Neuauflage folgende Wünsche äußern: da wir unsere Schüler doch anhalten müssen, nach einer genauen Disposition zu arbeiten, möchte bei einer Anzahl von Musteraufsätzen die Einteilung durch Ziffern und Buchstaben hervorgehoben werden; — Nr. 20 leidet an bedeutender Unklarheit betreffs der Person des 'Fürsten'; — eine so unnatürliche, unwahre Aufgabe wie Nr. 78 Der Gebirgsbach, ein Gespräch, dürfte nie gegeben werden: solche Gespräche giebt's nicht, darum ist auch ein derartiger Musteraufsatz nicht vonnöten; — zu Nr. 35 beruft sich das erste Wort 'Der Ritter' auf das darüberstehende Thema; in Nr. 76 führt die Einleitung nur zum ersten Teil des Themas: beides ist für Schüler verboten, also auch im Musteraufsatz zu vermeiden; — Übergangsphrasen wie 'Versenken wir uns einige Augenblicke . . .' 'Versuchen wir, uns der Tragweite dieser Worte bewußt zu werden' bekämpfe ich im Unterricht mit Feuer und Schwert; ich wünsche daher, daß sie auch aus den Musterstücken (z. B. Nr. 70. 77) verschwänden.

Vorwiegend günstig sind die Eindrücke, die wir bei dem Rückblicke auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts in dem zu Ende gehenden Jahrhundert und auf einige Erscheinungen der einschlägigen Litteratur gewonnen haben: mit froher Hoffnung können wir daher in die Zukunft schauen, mit froher Hoffnung, darum aber nicht etwa mit selbstbewußter Zufriedenheit. Gar manchem alten Mißstand gilt es noch abzuhelpfen, manche neue Gefahr gilt es zu vermeiden.

Ob nicht hie und da der alte Schlendrian noch zu finden ist? Behaupten mag ichs nicht, denn mir würden Beweise fehlen, aber undenkbar ist es nicht, und in jedem Falle ist es von Nutzen, wenigstens die Frage einmal zu stellen. Die Einheitlichkeit aber läßt unzweifelhaft wohl fast überall viel zu wünschen übrig; ich meine, jeder einzelne von uns hat sich da Vorwürfe zu machen. Gewiß ist es wünschenswert, daß jeder Lehrer sich seine Ansicht bildet, für diese auch nach Kräften eintritt; der einzelne möchte aber doch seine Meinung nicht als über allen Zweifel erhaben betrachten und immer das Wohl der Lernenden als *suprema lex* ansehen. Im griechischen und lateinischen Unter-

richt steht's in dieser Beziehung viel besser: mag der einzelne mit der eingeführten Grammatik in der und jener Beziehung nicht einverstanden sein, die allermeisten unterrichten doch eben nach dieser Grammatik, sehr zum Vortheile der Schüler; — ganz das Gegenteil zeigt sich beim mathematischen Unterricht: der Verordnung gemäß wird ein Lehrbuch eingeführt und gekauft, aber ich habe noch keinen Mathematicus kennen gelernt, der nicht sein spezielles 'Heft' diktirt hätte: das Ergebnis ist, daß unter Umständen ein Schüler eines Doppelgymnasiums nicht von Parallele 1 nach 2 übergehen kann, weil die Mathematik drüben ganz anders gelehrt wird, ganz davon zu schweigen, welche Übelstände sich für die Schüler beim Übergang aus einer Anstalt in die andere herausstellen. Bereits auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins 1895 ist die Einführung eines gemeinsamen Leitfadens der Mathematik in den sächsischen Gymnasien angeregt worden: hat man auch seit 1896 nichts wieder von einer Verwirklichung des Vorschlages gehört, so bedeutet dieser selbst doch die Anerkennung eines Schadens, der eben auch dem deutschen Unterricht fürs nächste noch anhaftet, selbst in den unteren und mittleren Klassen, für die doch Klee und Lyon vorbildliche Lehrpläne aufgestellt haben.

Eine zweite der zu vermeidenden Gefahren ist mir als Referenten vor die Augen getreten. Ich habe mich im vorhergehenden mehrfach dahin ausgesprochen, daß es freudig zu begrüßen ist, wenn dem Lehrer gute und praktische Hilfsbücher zu Gebote stehen. Der jetzige Betrieb des deutschen Unterrichts macht gesteigerte Ansprüche an den Lehrer, und es kann nur günstig wirken, wenn er in die Lage gesetzt wird, die Zeit seiner Vorbereitung vorwiegend dem Wie? seines Unterrichts zu gute kommen zu lassen. Aber ebensosehr ist zu wünschen, daß jeder, dem der Gedanke kommt, ein Buch erscheinen zu lassen, sich die Frage, ob solch ein Buch wirklich nötig und erwünscht ist, so gewissenhaft beantwortet, wie dies z. B. Wilke und Ulrich in ihren Vorworten gethan haben. Es wird in unserer Zeit überhaupt zu viel gedruckt: möchte es dem deutschen Lehrer erspart bleiben, daß er sich wie der altklassische Philolog bei allen seinen Arbeiten von einem Wust von Büchern umgeben sieht, die er kaum überschauen kann, aber doch überschauen möchte, und wäre es auch nur, um die Spreu von dem Weizen zu scheiden. Möchte also der einzelne auf die Freude und die Ehre verzichten, sich gedruckt zu sehen, wenn die Bedürfnisfrage nicht zweifellos zu bejahen ist.

Ferner ist davor zu warnen, daß nicht das redliche Streben, für seine Schüler und mit seinen Schülern das Beste zu leisten, manchen zur Verstiegtheit führe. Eine solche finde ich z. B. in dem Heftchen

A. Stamm, Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre. Leipzig, Baedeker 1899.

Der Verfasser hat ganz recht: 'der Gedanke, sich der graphischen Darstellung auch bei der Satzlehre zu bedienen, ist nicht neu'; auf jedem Gebiete kann man eine einfache graphische Darstellung gelegentlich mit gutem Erfolg verwenden. Stamm will nun aber 'mit annähernder Vollständigkeit die große Mannigfaltigkeit der logischen Verhältnisse im Satzbau' und 'die Architektonik des Stils' graphisch zur Anschauung bringen, und dadurch wird das Prinzip

auf die Spitze getrieben, und das Ganze erscheint verfehlt. Das ganze Buch wimmelt von allen möglichen Krähenfüßen, hieroglyphischen und runenhaften Zeichen, verbunden mit Buchstaben, Nummern, Sternchen, Frage- und Ausrufezeichen. Es bedeutet eine gewaltige Arbeit, wenn der Schüler diese Zeichen alle so verstehen und wissen soll, daß er wirklich einen Satz in dieselben umzusetzen oder eine graphisch dargestellte Periode zu begreifen vermag; und angenommen, es ist dies unter Aufopferung vieler Stunden gelungen, was wird erreicht? eine mechanische Fertigkeit, einen Satz zu zergliedern: ein logisches Verständnis wird nicht mit Sicherheit erzielt. Gesetzt aber auch, es gelänge das letztere, soll man wirklich mit älteren Schülern — vor Untersekunda würde es unmöglich sein, mit den zahlreichen und schwierigen Runen zu arbeiten! — so eingehend im deutschen Unterricht Satzlehre treiben? Ist nicht in den spärlichen deutschen Stunden Wichtigeres zu thun, wo doch für die Satzlehre der fremdsprachliche Unterricht als wirksame Ergänzung in Betracht kommt? — Sieht man von der Verwendung in der Schule ab, so läßt sich nicht leugnen, daß das graphische Verfahren Stamms ein Weg ist zu einer vergleichenden Geschichte des Stils: glatt ist der Weg aber nicht im mindesten; das vom Verfasser im Anhang S. 20—21 eingeschlagene Verfahren genügt durchaus nicht. Man müßte zunächst durch eine massenhafte Statistik für die einzelnen Schriftsteller je eine oder einige Normalsatzkurven feststellen: erst der Vergleich dieser würde wirklich ein Vergleich verschiedener Stilarten sein.

Eine gewisse Versteiegenheit ist wohl auch hie und da in den Aufsatzthemen wahrzunehmen: es ist ja schwer und unbillig, nach den Verzeichnissen in den Schulprogrammen ein Urteil über die Themata zu fällen, denn so manches mag als nacktes Thema schwierig oder absonderlich erscheinen, würde sich aber bei näherem Zusehen als aus dem Unterricht erwachsen oder wenigstens genügend vorbereitet erweisen. Es werden aber doch öfters Stoffgebiete herangezogen, die dem Gymnasiasten nicht zukommen, es wird eine Urteilsfähigkeit vorausgesetzt, die er nicht besitzen kann, ein Mißgriff, vor dem nachdrücklich gewarnt werden möchte. Ein viel geringerer Schade ist es, wenn zu leichte Aufgaben gewählt werden; angenommen selbst den fast undenkbaren Fall, daß in allen Klassen eines Gymnasiums hierin etwas zu geringe Anforderungen gestellt würden, so würden die abgehenden Schüler doch ihre Anstalt keineswegs durch stilistische Unfertigkeit bloßstellen; und das vielleicht um eine Wenigkeit herabgedrückte geistige Niveau würde sich ganz von selbst und binnen kurzem durch die zunehmende Reife ausgleichen. Im andern Falle aber gewöhnen sich die Schüler daran, sich auf Bücher und sonstige fremde Hilfe zu verlassen, Dinge zu schreiben, die sie weder wissen noch glauben, und durch hohles Phrasengeklingel ihre Unfähigkeit zuzudecken. Das widerspricht nicht nur diametral den von Hildebrand (s. o. S. 217) aufgestellten, allgemein anerkannten Leitsätzen über deutschen Sprachunterricht, sondern auch der in neuerer Zeit mit Recht an die Schule gestellten Forderung, den Charakter zu bilden: das A und O der Charakterbildung ist doch Bekämpfung alles Scheinwesens und Erziehung zur Wahrheit.

MATERIALIEN ZU EINER REPETITION ÜBER AUSTRALIEN

VON RUDOLF HANNCKE

Der eigentliche antipodische Erdteil Europa gegenüber ist Australien, sowohl im buchstäblichen Sinne des Wortes als in übertragener Bedeutung. So rechnet man die drei Chataminseln als die Antipodeninseln von Berlin, wo also entgegengesetzte Jahres- und Tageszeiten herrschen, und der deutsche Kaiser kann als Besitzer der Südseekolonien den Ausspruch Karls V. wiederholen, daß in seinem Reiche die Sonne nicht untergehe. Wiederum liegt Europa als Centrum inmitten der Festlandshalbkugel, während Australien die gleiche Stellung inmitten der Wasserhalbkugel innehat.

Man hatte sich früher, schon darum, weil Australien zuletzt entdeckt wurde, gewöhnt, sich Australien als den jüngsten, 'gleichsam noch unentwickelten Erdteil' vorzustellen. Umgekehrt sieht man ihn heute als die älteste Landmasse an, die entweder wie Polynesien nie Zusammenhang mit den übrigen Ländern gehabt oder wie Neuholland sich schon in frühertiären Zeiten von den Erdteilen der sogenannten alten Welt abgelöst hat, so daß wir hier die niedrigsten Entwicklungsstufen der Säugetiere finden. Man hat demnach Australien als ein Asyl für Tier- und Pflanzentrachten der Vorzeit bezeichnet, und Australien ist bei den Beuteltieren stehen geblieben, wo sonst die niedrigen durch höher entwickelte Arten verdrängt sind und man zum mindesten die Hufetiere vorfindet. In der Vorwelt waren die Beuteltiere die ersten Säugetiere und bildeten neben den riesigen Echsen die Fauna. Ihre Fortpflanzung läßt sie die Mitte halten zwischen den Vögeln und den vollkommeneren Säugetieren, und wir hören voll Staunens, daß die Känguruhs ganz unentwickelte Embryonen zur Welt bringen, die erst in dem Beutel ihre Gliedmaßen erhalten und den Zustand erreichen, in dem andere Tiere geboren werden, und daß man sogar die Schnabeltiere, jene absonderliche Vierfüßergestalt mit breitem Schnabel und dem Aussehen einer Ente, als eierlegende Tiere ansehen wollte.

Zu der Annahme, daß wir in Australien den richtigen 'Kontrasterdteil' in Bezug auf Europa haben, nötigt uns auch seine Lage am und im großen Pacificocean. Uns Europäer will dieses gewaltige Meer doch ganz fremdartig berühren.¹⁾ Schon die Wasserfläche dünkt uns ungeheuerlich; er nimmt ein Areal ein, das doppelt so groß ist als der atlantische Ocean, und bedeckt also ungefähr den dritten Teil der Erdoberfläche.²⁾ Natürlich durchziehen auch

¹⁾ In dem Meere (Meridian der Behringstraße) liegt auch die Datumsscheide, so daß von O. nach W. segelnde Seefahrer hier einen Tag überspringt.

²⁾ Größer als alles Land der Erde.

ihn gleichwie Flüsse gewaltige Strömungen, von denen die interessantesten die warme, dunkelblaue des Kuroschiwo ist, die die Wärme des Sommers und das gemäßigte Klima des Winters in Japan verursacht — also ähnlich wirkt wie unser Golfstrom —, und die kalte Peru- oder Humboldtströmung an der Westküste Amerikas. Der gewaltigen Ausdehnung entspricht die Tiefe des Oceans. Durchschnittlich ist er 3870 m tief, und bei den Kermadecinseln hat man die größte Seetiefe der Welt gemessen, 9400 m, also mehr als die Gaurisankarhöhe, so daß dieser Teil des Oceans das tiefste Depressionsgebiet der ganzen Erdoberfläche darstellt. Uns Deutschen, die wir an unsere flachen deutschen Meere gewöhnt sind, wo die Ostsee nur 300 m und die Nordsee gar nur 200 m tief ist¹⁾, schwindelt bei Wassermassen der Art fast der Blick. Dort trifft des Dichters Wort

Und unter mir lag's noch bergetief
In purpurner Finsternis

nicht mehr zu; eiskalt ruhen die Wasser in dem lichtarmen Raume, der Druck des Wassers beträgt 1000 Atmosphären, und bei den heruntergelassenen Thermometern zieht man die Messinghülsen zerquetscht wieder herauf.

Eine zweite Seltsamkeit weist der Pacific darin auf, daß er das vulkanischste Gebiet der Erde umschließt. Namentlich an seinen Rändern, also entlang dem ostasiatischen Inselkranz und an der westamerikanischen Küste, ziehen sich erstaunlich zahlreiche Vulkane hin. An der westlichen Seite, die uns zunächst am meisten interessiert, folgen auf die Vulkane der nördlichen Neuseelandinsel, um nur die größeren hervorzuheben, die Eruptionskegel in Neuguinea und am Bismarckarchipel, dann der schönste von allen, der Fusiyojama in Japan, und endlich als letzter und mächtigster der Kliutschewsk in Kamschatka.

Diese gewaltige Wassermasse ist nun erfüllt mit einer beispiellos dichten Inselwelt. Das australische Festland selbst, — ein Mittelding zwischen Kontinent und Insel, das in seiner Gliederlosigkeit den afrikanischen Erdteil nachahmt, wobei man in Tasmanien Südafrika und in dem Karpentaria- und Australgolf die Meerbusen der Syrten und des Guineagolfs erkennen will, — Neuguinea, die größte aller Inseln überhaupt, und die 'australische Schweiz' der Inseln Neuseelands stehen an der Spitze und beginnen im Westen den Aufmarsch dieser einem gewaltigen Heere gleichenden Eilande, und daran schließen sich über 600 Inseln, mit etwa 350 basaltischen und 290 Koralleninseln.²⁾ Wäre nicht das Wasserbecken so groß, so könnte sich hier in der Südsee derselbe Eindruck wiederholen wie im Archipelagus der alten Griechenwelt, wo der des Kompasses entbehrende Schiffer sich von Insel zu Insel tappte und an den immer neu in seinem Horizonte aufsteigenden Eilanden sich leicht orientierte. Gegenüber dieser belebten Inselwelt zwischen den Tropen kontrastiert allerdings eigentümlich der Teil des Pacific zwischen Äquatorialströmung und Humboldtstrom, den man auch 'die öde Region' nennt. 'Dort ist Luft und

¹⁾ Im Durchschnitt ist sie 50 m tief.

²⁾ Natürlich nur die größeren gezählt. Die Karolinen allein enthalten 652 kleinere Inseln.

Wasser ohne jede Spur von Leben. Die Vögel, die sonst gern das Schiff begleiten, selbst die sturmliebenden Albatros und die Kaptauben, verlassen hier das Fahrzeug, so daß Schweigen und Öde, ohne irgend ein Zeichen von belebten Wesen, diese Region charakterisieren.'

Es ist ein allgemein menschlicher, in den Märcen ausgeprägter Zug, daß man den Riesen vielfach eine gutmütige Natur beilegt, und so ist es auch dem großen Ocean gegangen. Diese gewaltige Wasseroberfläche mit ihrer Breite von 160 Längengraden oder über 17000 Kilometern ist von vornherein in den Ruf gekommen, ein stilles Wasser zu sein, und hat die Bezeichnung des 'Pacific' erhalten (stiller Ocean). In Wahrheit scheinen diesem Riesen unter den Oceanen, soweit Wind und Wellen eine Rolle spielen, auch die Tücken zu fehlen; nur im chinesischen und philippinischen Meere bis zu den Marianen hin wüten mitunter die Taifune, bei denen man zum Glück beobachtet haben will, daß sie selten mehr als einmal in 3—4 Jahren auftreten. Dann allerdings ist der Mensch dem entfesselten Element gegenüber fast machtlos, und von der Kraft der Orkane zeugt die furchtbare Thatsache, daß z. B. 1825 in Guadeloupe Ziegel durch dicke Thüren geschleudert wurden.

Das eigentlich Gefährliche beim Ausbruch dieser Stürme auf offener See sind die versteckten Riffe, auf die das Schiff geworfen werden kann, und an diesen ist der große Ocean leider allzureich; haben wir doch in ihm das klassische Meer für die Bauten der Korallentierchen. Der nördliche Teil des Meerarmes zwischen Neuguinea, Neuseeland und dem Festland heißt schlechthin das Korallenmeer, und in seinem Westen ist der ganzen Ostküste Neuhollands das furchtbare Barriereriff vorgelagert.

Das Gewimmel der polynesischen Inselwelt erklärt man vielfach so, daß man annimmt, ein ganzer urweltlicher Erdteil Pacificia sei in dem Meere untergegangen und sinke noch immer weiter. Die bereits unter der Oberfläche des Wassers verschwundenen Ränder der Bergkuppen haben die Korallentierchen, die nur in seichten Wassern und nur bei 20° Celsius Wassertemperatur (also beschränkt auf die tropischen Meere) leben können, zu bebauen angefangen, und da die Senkung sich fortsetzte, so ragen ringförmige Atolls entweder um einen Erdkern in der Mitte, oder auch dieser ist verschwunden, und nur die Atollinseln sind übrig geblieben.¹⁾ Die Korallenpolypen sind nämlich bald abgestorben, wenn die Luft die Bauten bestreichen kann. Zugetragene Sämereien haben auf diesen Ringinseln Vegetation entstehen lassen, und so ist das heutige Polynesien gebildet. Übrigens soll, wenn man auf einer Koralleninsel landet, bald alle vorgefaßte Meinung von ihrer Schönheit schwinden. Der Boden enthält nur 'Flecken drahtartigen Grases, und die Bäume bleiben niedrig'.²⁾

Aber wir haben ja auch höhere und vulkanische Inseln, und obgleich diese sämtlich in der heißen Zone gelegen sind, mäßigen die herrschenden Passatwinde die Hitze, und durch den Einfluß des Meeres werden die Unterschiede

¹⁾ Atoll = Gruppe. 'Jedes Atoll ist der Grabstein einer versunkenen Insel.'

²⁾ Koralleninseln sind die Karolinen, Marshallinseln und namentlich die Pomotuinseln.

in den Jahreszeiten gemildert. Hier herrscht ein ewiger Sommer, mild und angenehm, und wegen der Niederschläge aus den Passaten eine reichliche Pflanzenbekleidung. Da tritt uns zunächst der Kokosbaum entgegen, 'der Kosmopolit der Tropenländer'. Strömungen haben von Amerika her die Früchte über ganz Oceanien hingeführt, und da das Seewasser ihre Keimkraft nicht verdarb, so ist überall die stehende Vegetation dieser Palmen erzeugt worden, die der Volks-sage nach zu 90 Dingen nützlich sein sollen. Sodann ist der Brotfruchtbaum der eigentlich charakteristische Baum der australischen Inselwelt.¹⁾ Acht bis neun Monate ist der schöne Baum mit Früchten bedeckt, und drei Bäume sollen hinreichen, um einen Menschen während dieser Zeit zu ernähren. Der Weltumsegler Cook urteilt, 'hat dort jemand nur zehn Brotbäume gepflanzt, so hat er seine Pflicht gegen sein eigenes und gegen sein nachfolgendes Geschlecht ebenso vollständig und reichlich erfüllt als ein Einwohner unseres rauen Himmelsstriches, der sein Leben hindurch während der Kälte des Winters gepflügt, in der Sommerhitze geerntet und nicht nur seine jetzige Haushaltung mit Brot versorgt, sondern auch seinen Kindern etwas an barem Gelde kümmerlich erspart hat'.

Diese polynesischen Inseln mit ihrem gesunden Klima und ihrer glückseligen Natur bewohnen teils Papuas, teils Malayen, die nur dort, wo sie sich mit den Papuas Neuhollands gemischt haben, also nach den Marschallsinseln und Marianen hin, dunkler sind und Mikronesier genannt werden. Die Papuas sind äußerst roh, und die Vitiinsulaner hatten früher den Menschenfrass zu einer wahren Feinschmeckerei entwickelt. Entgegen den sonstigen Erfahrungen des Kannibalismus bevorzugten sie weibliche Leichname, und an diesen Gehirn, Oberarm und Oberschenkel. Es war noch ein wahres Glück, daß ihnen das Fleisch der Weißen nicht sonderlich schmeckte. Dagegen machen die Malayen einen ansprechenden Eindruck, ihr Charakter erscheint sanft, und den Seefahrern erregen sie fast Sympathien, umsomehr da die Samoainsulaner hellfarbig und die Marquesasbewohner und Kanaken fast schön zu nennen sind.

Diese Südseesulaner haben seit dem vorigen Jahrhundert bei den Europäern ein ganz eigentümliches Interesse erregt; verdanken wir doch auch die ersten genaueren Nachrichten über sie so berühmten Männern wie Cook, Chamisso und Darwin. Zudem kommt ihnen der Reiz der weltentlegenen Entfernung wesentlich zu Hilfe. Das, was man nicht so leicht erreichen kann, umfließt immer ein eigener, romantischer Zauber. Selbst heute braucht ein Dampfer von Plymouth nach Wellington (Neuseeland) 44 Tage, und von Bremerhaven nach Sydney rechnet man 54 Tage.²⁾ Ein Segelschiff fuhr vor der Durchstechung der Landenge von Suez um das Kap der guten Hoffnung von Hamburg nach Sydney 3—4 Monate.³⁾ Damals baute man auch den Riesen-

¹⁾ Außerdem Taro, eine Korallenfrucht, = 'Stab des Lebens'. Ratzel, Völkerkunde I 238.

²⁾ Der Weg von Sydney nach Berlin beträgt um das Kap Hoorn 26000 Kilometer. Von der Südspitze Australiens bis Falmouth liegt ein Kabel von 20000 Kilometer Länge.

³⁾ Ein Brief von Europa nach Jaluit braucht auf dem kürzesten Wege über Franzisko 50 Tage.

dampfer *Great Eastern*, um den Passagieren auf der langen Fahrt den möglichen Komfort zu bieten. — Also diesen weltentlegenen Eilanden brachte man im vorigen Jahrhundert, seitdem die Reiseberichte der beiden Forster, der Begleiter Cooks, erschienen waren, eine fast krankhaft überschwengliche Bewunderung und enthusiastische Verehrung entgegen. In den überfeinerten Kulturmenschen des XVIII. Jahrh. erwachte die Sehnsucht nach der paradiesischen Unschuld dieser einfachen, wunschlosen Urbewohner, und so gehörte es zum Charakter jenes vorrevolutionären Zeitalters, daß man sich den glückseligen Zustand jener Naturmenschen in den glühendsten Farben ausmalte. Aus demselben Grunde ergötzte sich ja auch die gebildete europäische Welt an den packenden Schilderungen in Paul und Virginie des Franzosen Saint Pierre und verschlang mit Heißhunger die deutsch-englischen Erzählungen der Robinsonaden. Weber in seinem *Demokritus* treibt die Ekstase noch weiter und berichtet, daß in dem paradiesischen Leben der Südseeinsulaner selbst die Greise nur äußerst wenige Runzeln haben; seltsam wirkt daneben die Notiz, daß die christlichen Eingeborenen statt des Weines den Kokosnussaft beim Abendmahl gebrauchen, ähnlich wie auf dem alten Glasmalde der Wiesenkirche zu Soest statt des Osterlammes der westfälische Schinken erscheint. In Wirklichkeit ist es aber mit dem Paradiesesbilde, das die Südseeinseln in Natur und Menschentum darbieten sollen, wesentlich anders. In Tahiti z. B., das doch den charakteristischen Typus für alle die begeisterten Dithyramben Cooks und der Forster bildete, ist die Pflanzenwelt an Arten auffällig arm. Es giebt dort nur 500 Phanerogamen, nicht einmal halb so viel als im nördlichen Deutschland, und das Rechenexempel, daß, während in der kalten Zone erst von je 100 Pflanzen eine und in der gemäßigten doch auch nur unter 80 eine ein Baum ist, in der heißen Zone dagegen die Triebkraft der Natur ein enormes Wachstum zeigt und schon unter je 5 Pflanzen sich einen Baum befinden läßt — und zwar sind es Bäume, etwa wie unsere Eichen, mit Blüten prangend, ähnlich unseren Lilien —, dürfte hier nicht zutreffen. Auch über die paradiesische Unschuld der Menschen wird man das Urteil wohl einschränken müssen. Die berauschenden Getränke und die europäischen Krankheiten haben unter den Eingeborenen tüchtig aufgeräumt, und so ist von den Kanaken auf den Sandwichinseln, die Cook noch auf 400000 schätzte, jetzt nach 100 Jahren nur ein Drittel übrig.¹⁾ Der Mißbrauch, den Priester und Häuptlinge mit der Tabuerklärung treiben, wodurch also beliebigen Gegenständen der Charakter des 'heilig und unverletzlich' beigelegt wird, spricht gerade nicht für eine hohe Stufe der Gesittung. Und was die Intelligenz betrifft, so ist ja das Geschick der Insulaner zur Schifffahrt ganz außerordentlich. Die Boote mit ihren Ausliegern fahren weit in die See hinaus, und ihre Reisen zeugen von der Kühnheit und Umsicht der Besatzung. Ja, Ratzel behauptet²⁾, die Kolonisationsthätigkeit der pacifischen Vikerger müsse

¹⁾ In den ersten Zeiten nach Cook siedelten sich Europäer in der Südsee an, die im schlimmsten Falle standen und als Auswurf der Menschheit galten.

²⁾ Völkerkunde S. 1, 162.

erstaunlich gewesen sein, ausgedehnt über einen Raum, der das Reich Alexanders oder Roms übertrifft, und nennt diese That der wandernden Besiedelung 'die größte Leistung vor der Entdeckung Amerikas'. Aber es ist doch zu beachten, daß diese oceanischen Stämme noch größtenteils sich in dem Steinzeitalter befinden, also unsere Metalle entbehren, ja daß sie die Webekunst und Thonbereitung nicht kennen und sich mit den Tapazeugen aus Rindenbast begnügen und, wo Thon sich findet, ihn lieber zum Essen benützen.

Ich sagte schon, Neuholland erscheine diesem Inselgewimmel gegenüber wie der primus inter pares, wie der Heerführer, der seinen Soldaten vorausmarschirt. Man kann es auch wirklich nicht als einen neuen Kontinent, gleichberechtigt mit den vier übrigen Erdteilen, ansehen. Ungeschlacht und rätselhaft wie es ist, könnte es am ehesten noch mit Grönland verglichen werden, wenn nicht die tropische Lage des Landes von einem solchen Vergleich abschrecken möchte. Jedenfalls trifft zu, was man gesagt hat, daß es nämlich in landschaftlicher Beziehung die allerschwächste Leistung der Natur ist. In Bezug auf vertikale Gliederung erscheint es wie eine Pfanne mit aufgestülptem Rande, so daß z. B. an der ganzen Australbucht sich eine Steilküste hinzieht, die noch dazu meist hafelos ist. Auch das erhöht natürlich noch den Eindruck des Ungeschlachten. Bevorzugt in jeder Beziehung ist die Ost- und Südküste, also der Teil Australiens Neuseeland gegenüber und die südliche Ecke an der Baisstraße. Zu Anfang unseres Jahrhunderts sammelten sich hier die Walfischfahrer und fanden ihre Mühen durch die beispiellos zahlreiche Anwesenheit der Robben und 'Seeelefanten' belohnt, und am Ende des Säkulums sehen wir eben hier zwei Weltstädte, die zusammen eine Million Einwohner haben, Sydney und Melbourne.

Einen größeren Fluß hat ebenfalls das östliche Australien aufzuweisen, nämlich den Murray, der eigentlich aus Murray und Darling sich zusammensetzt und wenig kleiner als unsere Donau ist. Der Darling bietet aber während der größten Zeit des Jahres keinen zusammenhängenden Wasserfaden, und der Murray wird zwar mit Dampfschiffen befahren, aber die Mündung ist wegen der Versandung kaum benutzbar. Also auch hier tritt das Unzulängliche des Erdteils zu Tage. Wenn Kolumbus, als er die Orinokomündung entdeckte, ausrief, was muß das für ein Land sein, das solche Ströme entsendet, wenn man an die Riesenflüsse der anderen Erdteile denkt, an den Amazonas, der 80000 Kubikmeter Wasser in der Sekunde vorwärts fließen läßt, an den Yantsekiang, der wohl 1300 Kilometer aufwärts von Kriegsschiffen befahren wird, an den Kongo, dessen schlammiges Wasser man noch drei Meilen nach seiner Mündung im Ocean erkennen kann, wird man zugeben, daß Australien auch in Bezug auf die Wasserverhältnisse erheblich zurücksteht. Das, was schon beim Darling erwähnt wurde, die Periodicität des Fließens, ist überhaupt das Kennzeichen auch der kleineren australischen Flüsse, der sogenannten Creeks, so z. B. des Schwanenflusses. Sie können bei eingetretener Regenzeit innerhalb weniger Stunden um ca. 30 m steigen und richten dann große Verheerungen an. So kann man sagen, im Winter ertrinken die Flüsse in ihrer

Wasserfülle, und im Sommer, wenn Melbourne seine heissesten Tage hat, also im Dezember, Januar, Februar, erleiden sie die Qual des Verdurstenden. Australien hat überhaupt Zeiten arger Dürre durchzumachen. 'Die Schrauben fallen aus den Geräten, der Graphit aus den Bleistiften, die Horngriffe zersplittern, die Fingernägel werden glasspröde, und man kann fast nicht mehr schreiben, so rasch trocknet die Tinte in den Federn.'

Daher ist es zu erklären, daß das Innere Australiens vielfach den Eindruck der Wüste macht. Was sonst die Vegetation betrifft, so findet man zahlreich die sogenannten Scrubs mit ihrem undurchdringlichen Akazien- und Spinifexdickicht, der eigentlich charakteristische australische Baum aber ist der Eukalyptus, ein myrtenartiges Gewächs, das sich durch seine kolossale Höhe auszeichnet (über 130 m hoch). Man kann es darum zu den Riesen des Pflanzenwuchses rechnen, und die Eukalyptusbäume wetteifern mit den Mammutkiefern in Kalifornien in dem Streben, es den größten Bauwerken der Erde gleichzuthun. Die Wurzeln der Eukalypten senken sich tief in die Erde und ziehen das vorhandene Wasser an sich; deshalb ist man in neuester Zeit auch auf den Gedanken gekommen, sie in Italien zur Austrocknung der Maremmen, z. B. der pontinischen Sümpfe, zu verwenden. Da die Bäume in Australien parkartig vereinzelt dastehen und ihre Blätter sich senkrecht gegen die Sonne kehren, so geben die Wälder leider keinen Schatten. Es fehlten dem Lande, ehe die europäischen Ansiedler ankamen, völlig die Nahrung spendenden Bäume der übrigen Tropenländer, wie die Bananen und Brodfruchtbäume; nur Wurzeln und Beeren ernährten kümmerlich die Eingeborenen, die demnach auch auf der tiefsten Stufe der Gesittung stehen. Sie sind den Papuas verwandt und ein negerartiges Urvolk; ihre Haare sind aber nicht wollig wie bei den afrikanischen Negern, sondern schlicht. Die Bewohner, die jetzt allerdings mehr und mehr aussterben, haben etwas tierisch Rohes. Früher wurde den gefangenen Feinden bei lebendigem Leibe das Nierenfett herausgerissen, und mit erstaunlicher Geschicklichkeit handhabten sie ihren Bumerang, eine furchtbare Wurfwafe, die gräßliche Wunden hervorbringt. Auch das herrliche Sterngewölbe ihres Landes zogen sie in ihre rohe Vorstellung. Sie bevölkerten das Himmelszelt sonderbarer Weise mit ihren Vorfahren, die dort auf Känguruhs und Emus wilde Jagd veranstalteten. — Wir haben schon gehört, daß die Wälder in Australien keinen Schatten geben, aber unter den Bäumen ist Graswuchs vorhanden, und da auch die in den wüsteren Strichen vorkommenden Salzpflanzen den Schafen besonders behagen, so steht Australien in Bezug auf Zucht des Kleinviehs, also vorzugsweise der Schafe, obenan. Man rechnet dort 100 Millionen Schafe, und mancher Squatter (d. i. Schafzüchter) besitzt 200 000 Schafe. Das australische Schaf ist feinwolliger als das südafrikanische, wird aber durch hinübergeholte deutsche (pommersche) Zuchtböcke fortwährend veredelt. Das Sprichwort: das Schaf hat goldene Füße — trifft recht in Australien zu; an Stelle des früheren Elends, wo kein Ackerbau getrieben wurde, ist jetzt der britische Wohlstand getreten, und Südaustralien wird 'Neuhollands Kornkammer' genannt. Das aber, was 'die langsame Be-

wegung des Bevölkerungsfortschrittes in Galopp gebracht', sind hier wie überall zwei Funde, die Kohlen und vor allen Dingen — das Gold. Fast das ganze Neusüdwaies soll ein ununterbrochenes Kohlenfeld darstellen, und das Vorhandensein dieser 'schwarzen Diamanten' befördert das Emporblühen der Industrie. Viel einflussreicher noch war es, als 1851 der erste Goldfund gemacht wurde. In einem Jahrzehnt wuchs die Bevölkerungsziffer um 40 %, über Viktoria strömte in Wahrheit ein Goldregen nieder, und Melbourne wurde 'die Goldstadt'. Bis 1887 sollen die Golderträge sieben Milliarden Mark betragen haben¹⁾, und man erachtet das dort gewonnene Ballarat²⁾ als das feinste Gold der Erde.

Die Entstehungsgeschichte der englisch-australischen Kolonien ist ganz eigentümlich. Als sich 1783 nach Beendigung des nordamerikanischen Freiheitskrieges der bis dahin verwendete Transportplatz der Verbrecher in Amerika verschloß, mußte man sich nach einer anderen Stelle für die Deportierten umsehen, und so ist der australische Kolonialbesitz ursprünglich aus den Verbrechertransporten hervorgegangen. Man hat früher in Sydney auch die Spuren dieser peinlichen Abstammung an den Bewohnern vielfach wahrnehmen wollen. Heutzutage trägt Sydney mit Stolz ihren Namen 'Königin des Südens'³⁾ ebenso wie Cincinnati 'die Königin des Westens' und Kairo 'die Perle des Orients' ist. Wenn also die Herkunft der ältesten Insassen recht fragwürdig war, so ist ein in neuerer Zeit zugezogenes Bevölkerungselement noch fragwürdiger, das sind — die Chinesen. Die bezopften Söhne des Reiches der Mitte betrachten den ganzen Pacific als einen ihnen vorbehaltenen Besitz und nisten sich an den Uferändern überall mit aufdringlicher Zähigkeit ein, zum Entsetzen der europäischen Ansiedler, denen diese Mongolen mit ihrem Schmutz und ihren fatalen Eigentümlichkeiten durchaus zuwider sind. Da ist ein dritter Zuzug neuer Bürger um so erfreulicher, nämlich der der Deutschen.

Es ist, als wenn es die Südsee den Deutschen ganz besonders angethan hätte. Zahlreich sind die Einwanderungen in Neuholland, und vielfach sucht der Deutsche die Erinnerung an seine Heimat festzuhalten. So giebt es in Südastralien ein Neuschlesien, und nun gar in dem Kreisrund unserer australischen Kolonien finden sich die Landschaften unserer preussischen Monarchie in gehäufte Weise vertreten, da giebt es Neupommern, Neuhanover, Braunschweighafen, Neulauenburg, Neumecklenburg, und in Neuguinea sind unsere großen Männer verewigt, wir haben eine Bismarckkette, Kaiser Wilhelmiland, Stephansort, Moltkekap, Kantberg u. s. w.; daneben finden sich Hansemannküste, Herbertshöhe, Hatzfeldhafen, Schleinitzküste u. s. w. Durch die Erwerbung der Karolinen, Marianen, Palauinseln ist der große Zirkel unseres Besitzes geschlossen. Die neueste aus den Verwickelungen der Samoawirren uns beschiedene Erwerbung der Samoainseln, darunter das schöne Opalu, liegt etwas seitab nach

¹⁾ Im Jahre 1852 allein für 120 Millionen Mark Gold gefunden.

²⁾ Ballarat ist die Bergwerkstadt.

³⁾ Sydney an einem der schönsten Häfen der Erde, der kaum dem berühmten von Rio de Janeiro nachsteht.

Osten. Die Karolinen¹⁾ und Marianen gehören zu den am frühesten bekannten der Südsee. Der Spanier Lazeara entdeckte die ersteren 1686, und bereits Magelhaens ist auf den Marianen gelandet und hat sie wegen der unangenehmen Berührungen, die er mit den Eingeborenen gehabt hatte, Ladronen oder Diebsinseln genannt. In den Salomonsinseln glaubte der Spanier Mendana 1562 das biblische Land Ophir gefunden zu haben, nach welchem Salomo seine Schiffe sandte, um sich Gold zu verschaffen. In Neuguinea besitzen die Deutschen an der Ostseite der Insel einen Flächenraum etwa halb so groß wie das Königreich Preußen. Der reichliche Regen — fast zwei Drittel des Jahres Regentage — erzeugt üppiges Wachstum, aber das hyperthermische Klima erschwert doch für den Europäer die Bewohnbarkeit. Dagegen haben wir hier einen ostwärts fließenden schiffbaren Riesenstrom, den Kaiserin Angustafluß, der die Rinnsale unserer ostafrikanischen Kolonie an Mächtigkeit und Wasserfülle beschämt. Das Land eignet sich vorzüglich zum Plantagenbau; Kaffee, Tabak, Baumwolle sichern den Kompagnien und Handelsgesellschaften lohnende Einnahmen, nur müssen statt der einheimischen Papuas²⁾, die, durch den vegetabilischen Reichtum ihres Landes — Yams und Brotfruchtbäume — verwöhnt, zur Arbeit nicht zu bewegen sind und von ihren Pfahldörfern aus auf den Fischfang ausziehen, Eingeborene der Salomonsinseln gedungen werden. An einheimischer Handelsware liefern unsere Südseekolonien hauptsächlich den Kern der Kokosnufs, die Kopra, die zur Seifen- und Kerzenbereitung massenhaft verbraucht wird.

Einen besonderen Vorzug der Lage genießen die Marschallinseln, kleine Atolle, deren Flächenraum nur etwa dem Hamburger Freistadtgebiet gleichkommt. Ebendarum ist aber eine große Dichtigkeit der Bevölkerung eingetreten, so daß wir wohl 15000 Insulaner zählen. Außerdem hat sich hier eine Art Centralmarkt für Polynesien entwickelt, und Jaluit ist Kohlenstation für die deutsche Kriegsmarine geworden.

Die Zukunft unseres Besitzes in der Südsee hängt mit zweierlei innig zusammen. Einmal ist zu erwarten, daß die Segnungen des Christentums hier erfolgreich gegen den weit verbreiteten Kannibalismus ankämpfen und die meist gut gearteten, aber mißtrauischen Polynesier und Mikronesier zu brauchbaren und zuverlässigen Bevölkerungen umbilden. Und zweitens eröffnen sich für unseren Besitz ganz erstaunliche Aussichten, wenn endlich das Projekt des mittelamerikanischen Kanals zur Ausführung kommt. Denn unzweifelhaft wird einst dies Riesenunternehmen, von dem schon Goethe sagte, er wünsche nur noch 50 Jahre zu leben, um es realisiert zu sehen, vollendet werden, ebenso sicher wie Suezkanal, Wilhelmskanal und Kanal von Korinth. Und dann ist der Verkehr Deutschlands mit der Südsee ein ganz anderer, die Schifffahrt etwa um die Hälfte der Zeit abgekürzt, und Obst und Getreide können frühzeitiger aus Australien in Europa eintreffen.

¹⁾ Mit ihren merkwürdigen Steinburgen und dem mühlsteinähnlichen Gelde.

²⁾ Papuas = Krausköpfe.

Unserer deutschen Handelsflotte, die jetzt schon (neben 2500 Segelschiffen) über 1100 Dampfer mit fast einer Million Registertons¹⁾ und gegen 30000 Mann Besatzung zählt und die nur von der englischen und amerikanischen numerisch übertroffen wird, blüht dann vielleicht ein zweites Hansezeitalter, ebenso wie Deutschland die besondere Bevorzugung in der geschichtlichen Entwicklung aufweist, daß es zwei Kaiserzeiten und zwei Blütezeiten seiner Litteratur an sich ansehen läßt. Der politischen und litterarischen Doppelung seiner Machtstellung würde also die wirtschaftliche folgen, und die Südsee hätte dieselbe dominierende Lage wie im XIV. und XV. Jahrh. die Ostsee.

¹⁾ Das größte Schiff der Welt, der englische 'Oceanic' hat 17000 Tons, dann folgen zwei deutsche Schnelldampfer 'Deutschland' und 'Wilhelm der Große' mit ungefähr 15000 Tons.

QUELLENSTUDIEN ZU GEORGE BUCHANAN

VON CARL FRIES

(Schluß)

Buchanans dramatische Wirksamkeit fiel in die Zeit, in welcher in England die Misterien vollständig durch die Moralitäten verdrängt waren und diese selbst anfangen, dem Spott der Gebildeten zur Zielscheibe zu dienen, während in Paris noch die alten geistlichen Spiele unter starkem Zulauf der Menge mit großem Gepränge aufgeführt wurden. In beiden Ländern kamen damals gerade als Gegengewicht gegen jene roheren volkstümlichen Darstellungen an Schulen und Universitäten die lateinischen Stücke ernsten und heiteren Inhalts in Aufnahme. Buchanan empfing die für seinen Bildungsgang entscheidenden Eindrücke in Frankreich; er mag noch im Mai des Jahres 1539, ehe er nach Bordeaux übersiedelte, der großen Misterienaufführung beigewohnt haben, welche in Anwesenheit des Königs und des ganzen Hofes mit aufsergewöhnlichem Pomp in Paris veranstaltet wurde. Hier also waren die biblischen Stoffe noch auf der Bühne lebendig geblieben. Buchanan war durch seine Stellung am Collège de Guyenne auf das lateinische Drama hingewiesen, wie es an jener Anstalt neben ihm Guillaume Guérente und Muretus pflegten, in dessen Julius Cäsar, wie erwähnt, der junge Montaigne eine Rolle spielte. Hier wie überall entnahmen die lateinischen Dramendichter, wofern sie nicht das Lustspiel pflegten, ihre Stoffe der antiken Sage und Geschichte, zum Teil auch, wie einst Mussato, der Zeitgeschichte. Daneben wurde auch bereits das lateinische Bibeldrama gepflegt, welches später in Corneilles Polyeukt und Racines Esther und Athalie seine letzte Konsequenz erlebte. Buchanan unterscheidet sich in seinen Bibeldramen von den übrigen Dichtern durch die entschieden protestantische Tendenz, die seinen Stücken zu Grunde liegt und ihnen ihre eigentliche Signatur verleiht. Er benutzte die dramatische Form, um unter der Maske seiner alttestamentlichen Helden der zeitgenössischen Geistlichkeit in verblümter Weise die empfindlichsten Wahrheiten zu sagen. Wie sehr er aber auch im Herzen mit seiner zweiten gallischen Heimat verwachsen war, so vergaß er doch niemals seines eigentlichen Vaterlandes, dessen Geistesleben auf seine Begabung stark eingewirkt hatte und von dessen litterarischen Strömungen er sich immer und überall nachhaltig beeinflusst zeigte. Nun hatte der bekannte Bischof John Bale, ein leidenschaftlicher Ankläger der alten Kirche, eine litterarische Neuerung gewagt, indem er das in England verdrängte Misterien-spiel wieder ins Leben rief, aber, zum Unterschied von den früheren, ihm eine

stark polemische, gegen die Mißbräuche der Kirche gerichtete Tendenz zu Grunde legte. Die Zahl der in diesem Sinn von ihm verfassten Mysterien war groß. Es ist keine Frage, daß Buchanan, als er die bezeichnete Neuerung wagte, unter dem Einfluß jener interessanten Persönlichkeit stand, indem er den biblischen Stoffkreis für die Schulkomödie heranzog und die protestantische Tendenz in derselben obwalten ließ. Die Satire gegen das kirchliche Leben war alt, der strenggläubige Heywood hatte sie in seinen Lustspielen bereits meisterhaft gehandhabt, aber der strafende Ton, den Buchanan im Drama höheren Stils anschlug, mußte einen weit tieferen Eindruck machen als die possenhaften Ausfälle in jenen auf die Lachlust des Publikums berechneten Zwischenspielen. Andererseits blieben die biblischen Darstellungen der Bazoche gewiß nicht ohne Eindruck auf unseren Dichter, der in den letzten Jahren ihres Bestehens gerade an der Stätte ihrer Wirksamkeit verweilte.

Obgleich Buchanan nur zwei Tragödien verfaßt hat, so läßt sich doch deutlich seine fortschreitende künstlerische Entwicklung an ihnen nachweisen. Um sich im Griechischen zu vervollkommen, las er damals den Euripides, und durch Erasmus' Beispiel ermutigt, plante er eine Übertragung ins Lateinische. Die Technik Senecas war ihm natürlich geläufig. Nicht weniger gegenwärtig aber war ihm die Kunstform der Moralitäten und die ihn durch ihre Gesinnung besonders ansprechenden, in der Form altertümlichen Stücke Bales. Auf diesem Standpunkt zeigt sich der Dichter in seinem ersten Drama *Baptistes*. Die äußere Technik, die Rhetorik der Sprache sowie das metrische Gewand verweisen auf Seneca, während ein Einfluß des Euripides nirgends hervortritt. Um so deutlicher ist der Zusammenhang mit der nationalen Litteratur. Der schleppende, beständig durch sentimentöse Deklamationen aufgehaltene Gang der Handlung, die scharfe Charakteristik und die antithetische Gruppierung der handelnden Personen verraten deutlich den Einfluß der Moralitäten und John Bales.

Nach der Beendigung des *Baptistes* ging Buchanan bei den Griechen in die Schule. Wieviel er dabei gelernt, zeigte er in dem zweiten eigenen Drama *Jephthes*, dessen völlig veränderte Technik davon Zeugnis ablegt, welche Metarmorphose in dem Dichter seit seiner intimeren Bekanntschaft mit einem antiken Klassiker vor sich gegangen war. Wenn im *Baptistes* das politische Doktrinäre, die Geißelung zeitgenössischer Mißstände auf Kosten des poetischen Interesses in den Vordergrund traten, ist im zweiten Stück das Herz des Dichters ganz bei seinem Stoff und den von ihm geschilderten Personen. Während derselbe dort im Gedankenkreis der drückenden Gegenwart und der ihn umgebenden und ihn beeinflussenden Personen blieb, schwingt er sich hier zur ästhetischen Freiheit auf und flieht aus der Dumpfheit seines eigenen Zeitalters in die vergangene, poetisch verklarte Welt der biblischen Tradition. Dort Kampflust und Satire, hier friedliches Aufgehen im ästhetischen Vergnügen, dort Bitterkeit und Realismus, hier versöhnlicher Idealismus. Das ist das Verhältnis beider Dramen zu einander, wie es durch die inzwischen erfolgte intimere Bekanntschaft mit den Griechen hervorgebracht wurde.

Man darf übrigens nicht außer acht lassen, daß unser Dichter jedenfalls auch in der dramatischen Kunstdichtung seiner Zeit wohlbewandert war und die lateinischen Dramen der Italiener, Franzosen, Deutschen u. a. gelesen hatte. Den Senecakommentar des englischen Dominikaners Trivet sowie die in Lovato, Manzini u. a. vertretenen Anfänge der Renaissancedramatik waren ihm gewiß nicht unbekannt. Nachahmungen der Griechen fand er bereits bei Rucellai, der in seiner Rosmunde den Prolog der Sophokleischen Antigone zum Vorbild nahm und im Orest eine freie Bearbeitung der Taurischen Iphigenie lieferte. Martelli schloß sich in seiner Tullia eng an die Elektra des Sophokles an, und der Florentiner Pazzi bearbeitete in seiner 1524 erschienenen Dido nur die Iphigenie bei den Tauriern.¹⁾

Ein besonderes Interesse brachte Buchanan jedenfalls dem lateinischen Bibeldrama entgegen, welches schon im XV. Jahrh. von den Italienern gepflegt wurde und dann auch in den übrigen Ländern eifrige Pflege fand und durch alle Stadien der allgemeinen Litteraturentwicklung hindurchging. Jakob Zovivius bearbeitete die Erzählung von Ruth als Komödie mit Terenzischen Wendungen und lebhafter Dialogführung. Griechische Namen wie Eudulus, Philozonus, Prodicus und Typen wie Misobigamus, Loedorus u. a. werden unbedenklich in das biblische Milieu eingefügt.²⁾ Eine Comœdia sacra ist z. B. auch der Joseph des Cornelius Crocus.³⁾ Am Schluss heisst es nach römischem Muster:

Spectatores, qui virtutem ducitis
Maximi, aequum est Joseph gratia
Vos dare plausum postremo in comoedia.

In der Susanna des Sixtus Birck⁴⁾ wird Terenz gegen die Zimperlichkeit der Moralisten in Schutz genommen und der oft benutzte Stoff mit einem riesigen Aufwand von Personen und in Terenzischen Senaren durch fünf Akte gezerzt; bemerkenswert ist es, daß statt der Chöre zwischen den einzelnen Akten Psalmenstellen in Horazischen Strophen vorgetragen werden. Eine Melanchthonsche Erzählung wird in desselben Verfassers kurzer Szenenreihe Eva⁵⁾ dramatisiert, deren abschließendes plaudite den Akt wieder als Komödie kennzeichnet. Man sieht, wie das katholische Bibeldrama des tragischen Ernstes bis zu einem gewissen Grade entbehrte. Erst die puritanische Sittenstrenge Calvins und seiner Anhänger gab die Unterlage für eine ernstere Behandlung jener Dichtgattung ab. Die protestantischen Dichter Buchanan und Beza fanden den angemessenen Ton für die poetische Gestaltung biblischer Themata. Gewiss finden sich auch im Baptistes und besonders im Abrahamus sacrificans sowohl in stilistischer Hinsicht als in der Charakteristik komische Elemente, doch erklären sich derartige Einzelheiten durch die bitterernst gemeinte Tendenz.

¹⁾ Vgl. Gaspary, Gesch. d. ital. Litteratur 1888. Cloëtta, Beitr. z. Litteraturgeschichte des Mittelalters und der Renaissance. Bd. II Halle 1892.

²⁾ Dramata sacra, comoediae atque tragoediae, Basileae 1547, II 452 ff.

³⁾ Coloniae 1537.

⁴⁾ Coloniae 1538.

⁵⁾ Dramata sacra I 67 (1539).

und es ist ersichtlich, daß durch Bales Vorgang der Stoff, der im Mittelalter wenig Beachtung gefunden hatte, zu einem der beliebtesten geworden war. Diese von Bale ausgeübte Wirkung beruht nun nicht auf dem litterarischen Wert seiner ästhetisch belanglosen Komödie, sondern in der geschickten Parallele, die er zwischen der Zeit des Johannes und der Gegenwart zog, indem er im Täufer die Reformatoren, in seinen Gegnern die Geistlichkeit schilderte. Das Treffende dieses Vergleiches war so überraschend und so einleuchtend, daß das Aufblühen der protestantischen Johanneslitteratur dadurch vollauf erklärt wird.

Der erste, welcher der Anregung Bales folgte, war Buchanan. Ältere englische Bearbeitungen des Stoffes lagen nicht vor, der Johannes Baptista in den Townley-Mysteries kam nicht in Betracht, da in ihm nur die Taufe Christi behandelt wird, von der in Buchanans Drama nicht die Rede ist.

In poetischer Hinsicht war von Bales Enterlude wenig zu lernen. Statt einer einheitlichen Handlung enthält es zwei unzusammenhängende Szenengruppen. In der ersten erscheint Johannes in der turba seiner Anhänger und predigt Buße, der miles und der publicanus erklären ihre Sünden zu bereuen und empfangen die Taufe. Das Typische dieser Personen zeigt den Einfluß der Moralitäten. Im zweiten Teil (Vers 103 ff.) treten ein Pharisäer und ein Sadducäer auf und ergehen sich in Schmähreden gegen Johannes. Da sie keinen Erfolg haben, entfernen sie sich in der Absicht, hinter seinem Rücken gegen ihn zu wirken und seine Anhänger auf ihre Seite zu ziehen.

Buchanans Baptistes wird durch einen Prolog eingeleitet, in welchem der Dichter sich über das oft so launenhafte Publikum beklagt, wie es im römischen Lustspiel und den Schulkomödien der Renaissancezeit üblich war. Daß eine Tragödie mit einem Lustspielprolog eingeleitet wird, widerspricht der antiken Gewohnheit und zeigt, daß unser Dichter damals für den Unterschied der Stilgattungen noch kein volles Verständnis besaß. Während bei den antiken Tragikern die Person des Dichters ganz verschwindet und der Prolog bei Euripides nur zur Exposition der Handlung dient, leitet unser Dichter sein Werk durch eine Ansprache an die Zuschauer ein, wie Shakespeare später seinen Heinrich VIII. Zu dieser Einfügung eines persönlichen Elementes mag er vielleicht außer den Renaissancedramatikern durch das Vorbild Bales angeregt worden sein, welcher seinen Johannes in eigener Person als Baleus prolocutor eröffnet. Der litterarische Inhalt des Prologs aber beruht auf dem römischen Lustspiel, dessen Einfluß sich auch in anderen Eigentümlichkeiten geltend macht, wie überhaupt der Mangel an Stileinheit für dies dramatische Erstlingswerk Buchanans bezeichnend ist. Erst durch das Studium des Euripides geht ihm das Wesen der klassischen Tragödie auf, welchem er dann im Jephthes gerecht zu werden sucht.¹⁾ Der Jephthes wird vom Angelus prologus genau nach Euripides' Muster durch eine gründliche Darlegung aller Voraussetzungen der Handlung eröffnet.

¹⁾ Wobei das negative Resultat, daß der Einfluß des Seneca sich in dieser Hinsicht als unzureichend erwies, Beachtung verdient.

In der ersten Szene unterhalten sich die beiden Pharisäer Malchus und Gamaliel über die neue Gefahr, die ihnen durch Johannes und seine Anhänger bereitet werde. Malchus zeigt sich als orthodoxen Fanatiker, während Gamaliel in den öffentlichen Zuständen eine Erklärung für die neue Bewegung zu finden meint. Es werden hochinteressante, zum Teil goldene Worte über das Verhältnis der beherrschten Masse zu den Fürsten und Priestern gesprochen, in denen nicht nur reifste Menschenkenntnis, sondern auch tiefes politisches Verständnis hervortritt. Mit dem Strick, mit Feuer und Schwert und jeder erdenklichen Grausamkeit müsse man die Frevler bekämpfen, eifert Malchus im Ton eines Ketzerrichters unter Franz' I. Regiment und eilt zornglühend fort, um Herodes für seinen Standpunkt zu gewinnen. Gamaliel blickt ihm verwundert nach und richtet nun an den Chor die Antwort, die er seinem Amtsgenossen schuldig bleiben mußte. 'Die Gebote Gottes werden ungestraft übertreten. Wer sich gegen unsere Satzungen vergeht, den suchen wir durch Gold zu beseitigen, den räumen wir durch Gift aus dem Wege und vernichten ihn durch untergeschobene Zeugen. Mit Lügen füllen wir des Königs Ohr; wir rächen uns durch falsche Gerüchte, hetzen den verwirrten Geist zur Wut und waffnen den Ansturm des wilden Zorns mit Verleumdungen.' Er schildert dann, mit welchem Aufwand von Heuchelei und Lüge Malchus den König umstricken wird, bis er ihm 'das Gift seines Geistes ins Ohr gegossen hat'.

Nachdem der Chor auf Senecas Spuren die Mängel der Zeit in sapphischen Strophen beklagt hat, treten die Königin und Herodes auf. Erstere sucht den Vierfürsten gegen Johannes, wenn auch mit geringem Erfolg, aufzustacheln und eilt fort, um das Antlitz des Täufers, der in den Palast geführt wird, nicht sehen zu müssen. Der Mangel an Motivierung im einzelnen und die verschiedentlich nicht genügend aufgeklärten Zusammenhänge der Ereignisse sowie die unzureichende Exposition verraten den Schüler der in technischer Hinsicht so sorglosen Volksdramatik. Johannes tritt auf, und zwar, wie erst am Schluß der Szene angedeutet wird (V. 516), als Gefangener. Weshalb er gefangen ist, ob auf Betreiben des Malchus oder nicht, darüber fehlt jede Angabe. Den milden Herodes bringt des Täufers strafende, übrigens ganz allgemein gehaltene Rhetorik in Wallung, und er entläßt den Propheten höchst ungnädig, ohne ihm nur ein Wort über die Folgen der Unterredung zu sagen. Er ist zunächst selber in Betreff des nun einzuschlagenden Weges unschlüssig und schildert die martervolle Lage des mehr beherrschten als herrschenden Monarchen, dessen eigener Wille so selten durchdringen darf, dessen Intentionen so selten bei der Menge Berücksichtigung finden. Den Ausschlag geben dynastische Bedenken, nicht sachliche und nicht persönliche Motive; der Volkswut soll Johannes geopfert werden. Am Ende der Szene erwähnt Herodes wegwerfend die Versuche des Malchus, ihn zu bestimmen, und räumt ihnen keinerlei Einfluß auf seinen Entschluß ein. Nach abermaligem Chorgesang tritt Malchus allein auf und rühmt sich, die Sache der Pharisäer allein gegen die neuen Schwärmer geführt zu haben. Aber was helfe es, den Johannes einzukerkern, wenn das Volk sich

vor seinem Gefängnis zusammenschare. In langem Selbstgespräch entschließt er sich, dem Drang der Verhältnisse zu weichen und mit dem Propheten Frieden zu schließen, falls dieser die Versöhnung annehmen wolle. Johannes erscheint mit der Schar seiner Anhänger, ohne dafs gesagt wird, wodurch er wieder aus dem Gefängnis befreit sei. Malchus beschließt zunächst, im Hintergrunde den Reden des Täufers zu lauschen. Dieser führt aus, dafs alle Wesen Gottes Befehlen gehorsam seien und dafs nur der Mensch ihm zu trotzen wage. Malchus stimmt ihm bis hierhin bei. Den heftigsten Tadel verdiene aber jetzt das Volk Israel. Auch hiermit ist Malchus einverstanden. Nun aber wendet sich Johannes mit Heftigkeit gegen die Priester und ihre Fehler. Schon lodert der alte Zorn in Malchus aufs neue empor, aber er beherrscht sich und schweigt. Die schwersten Anschuldigungen schleudert der zürnende Prophet den Priestern ins Gesicht. 'Wölfe seid ihr selbst, die ihr eure Herden verzehrt, in ihre Wolle euch kleidet, von ihrem Fleisch euch nährt.' Da lodert der Grimm in dem Hohepriester auf; wenn Gott ihn vom Himmel sende und ihm diese Reden anzuhören befehle, er thäte es nicht. Zornglühend tritt er vor den Täufer und fordert ihn zur Rechenschaft wegen der gegen seinen Stand geschleuderten Schimpfreden. Fast schwächlich erscheinen diesem energischen Angriff gegenüber die allgemein gehaltenen Erwiderungen des Johannes. Malchus verläßt mit schrecklichen Drohungen die Szene, um dieselben im nächsten Episodion zu verwirklichen. Er dringt mit Fanatismus in die Königin, sie möge bei ihrem Gemahl die Vernichtung des Baptistes durchsetzen und erreicht diesen Zweck vollkommen. Die nächste Szene zeigt den Täufer vor dem Kerker der Menge predigend und zum letztenmal vor dem nahen Tode Lehren der Weisheit und Frömmigkeit in die Herzen seiner Anhänger senkend. Den Schluss bildet die Szene, in der die Tochter des Herodes, die nur 'puella' genannt wird, von ihrem Vater das Haupt des Täufers fordert. Die Katastrophe schildert ein Botenbericht in wenigen Worten, die von einem Schwall allgemeiner Sentenzen begleitet werden, im Gegensatz zu den inhaltsreichen und oft so spannenden und erschütternden Botenerzählungen des Euripides.

Der Dichter zeigt sich in seinem ersten Drama von antikem Einfluss und zugleich von der nationalen Litteratur abhängig. In formaler Hinsicht war Seneca und das Renaissancedrama maßgebend, auch der rhetorische Schwung in den Reden des Johannes und in den Chören beruht auf dieser Quelle, neben welcher natürlich die Bibel selbst, deren Worte zuweilen angeführt werden, in Betracht kommt. Hätte der Dichter schon damals den Euripides näher gekannt, so würde er vielleicht den weiblichen Rollen einen gröfseren Spielraum in seinem Drama gewährt haben, wozu der Stoff reiche Gelegenheit bot, wie man an Sudermanns Johannes sieht. Während im Baptistes die Frauen, deren Namen nicht einmal genannt werden, ganz zurücktreten, werden umgekehrt im Jephthes, der unter Euripides' Einwirkung entstanden ist, neue Namen für die weiblichen Personen erfunden¹⁾, und vor allem wird nach dem Muster der

¹⁾ S. u. S. 237 f.

Klytämnestra eine Frauengestalt eingeführt, welche lebhaft in die Handlung eingreift und eine Fülle warmer Empfindung an den Tag legt.

Nicht nur der Prolog mit seinem litterarischen Inhalt, sondern verschiedene stilistische Elemente verraten, daß auch dem Einfluß des römischen Lustspiels Raum gegeben wurde. Das Werk war ja nicht für die Öffentlichkeit, sondern nur für das Collège zu Bordeaux bestimmt und verfolgte weniger ästhetische als pädagogische Zwecke. Diesen letzteren diente aber damals der Terenz nicht weniger als der Seneca. An gewisse Terenzische Gestalten und Situationen erinnert zuweilen Malchus, der in der ersten Szene dem Gamaliel ebenso entgegentritt, wie in den *Adelphoe* der strenge Demea dem sanfteren Micio, und der später unbemerkt die Reden des Täufers belauscht und mit leisen Zwischenbemerkungen begleitet, um dann hervorzutreten, wie das so oft im antiken Lustspiel zur Schürzung des Knotens beitragen muß.

Buchanan erzählt in seiner Vita, mit seinen Dramen habe er die Jugend von den Allegorien, die damals in Frankreich im Schwange gewesen wären, zu den Vorbildern des Altertums zurückführen wollen. Es lag also nicht an seinem guten Willen, wenn der Baptistes nicht den Geist der klassischen Tragödie atmet, sondern trotz aller römischen Drapierung ein echtes und zwar ein vollwertiges Produkt der nationalen Litteratur geworden ist. Die Moralitäten enthalten keine fortschreitende Handlung, vielmehr wird der im Mittelpunkt des Ganzen stehende Mensch von den beiden Parteien der guten und schlechten Eigenschaften in langen Gesprächen überredet, ihnen zu folgen, bis er sich schließlich für den einen der beiden Gegner entscheidet. Auch der Baptistes weist keine Handlung sondern nur aneinandergereihte Gespräche auf. Johannes erscheint von Anfang an als Gefangener und bleibt es bis zur letzten Szene, in der dann seine Hinrichtung erfolgt. Den einzigen dramatischen Anlauf nimmt das Stück in der Episode, in welcher Malchus sich mit dem Täufer auszusöhnen beabsichtigt, aber diese Absicht scheitert an der Zurückhaltung des Baptistes und veranlaßt den Pharisäer nur, den Propheten aufs neue zu verleumden, wie er es schon vorher gethan hatte. Daß Malchus gerade nach dieser Unterredung die Königin aufsucht, ist durch nichts motiviert, vielmehr hätte er es gleich im Anfang des Dramas thun können, wodurch die Katastrophe sofort herbeigeführt worden wäre, ohne daß man ein Glied in der Kette der Ereignisse vermißte. Die Königin, welche bereits vorher den Herodes gegen Johannes einzunehmen gesucht hatte, wird von Malchus überredet, ohne daß die Lage der Dinge sich unterdessen verändert hätte, dies noch einmal zu thun. Indessen hat Salome ihrem Vater das bekannte Versprechen abgenommen, dessen Zweck sie der Mutter zunächst erzählt hat. Diese ist sowohl über die Motive der Tochter wie über den Ausgang der Angelegenheit im Unklaren, da Herodes noch immer nicht zu ernsten Maßregeln zu bewegen sei. Ihre Unterredung hat also keinen Erfolg, als daß sie in das Gespräch zwischen Herodes und seiner Tochter eingreift und jenen zur Erfüllung seines Versprechens mahnt, welches der König auch ohnedies halten mußte. Auch bringt sie keine anderen als die in ihrer ersten Szene vorgebrachten Gründe zur Sprache. Nir-

gends ist von Vorgängen, die innerhalb des Dramas geschehen, die Rede, sondern unaufhörlich wird mit dem bevorstehenden Aufruhr im Volk gedroht. Die Situation der handelnden Personen bleibt vom Anfang bis zum Ende des Stückes dieselbe. In sämtlichen Dialogen werden keine sachlichen Gesichtspunkte, sondern nur allgemeine Gedanken gegeneinander ins Feld geführt. Die Technik des Baptistes ist die der Moralitäten, nicht die des Dramas.

An Bales Comedy erinnern die Gestalten der Phariseer. Wie die beiden Priester bei Bale tritt Malchus dem Johannes sowohl offen als mit versteckter Intrigue gegenüber. Das Wichtigste aber, was Buchanan in dem Werk seines Vorgängers fand und was er demselben entnahm, ist bereits oben erwähnt worden.¹⁾

Die nächste für die Schulaufführung bestimmte Produktion des Dichters war nicht eine eigene Schöpfung, sondern die lateinische Übersetzung der Euripideischen *Alkestis*. Er verdankte derselben nicht nur eine größere Vertrautheit mit der griechischen Sprache, sondern auch eine nähere Bekanntschaft mit der Technik des griechischen Dramas. Nach der *Alkestis* stellte er dem Collège abermals ein Originalwerk, das Drama *Jephthes sive Votum*, zur Verfügung. Diese Dichtung trägt unverkennbar den Stempel des Euripideischen Einflusses an der Stirn und unterscheidet sich dadurch von dem Baptistes. Brandl²⁾ bemerkt, daß die Iphigenie in Aulis benutzt worden ist. Auf dieses Stück wurde Buchanan durch die Übersetzung des Erasmus aufmerksam, die er eifrig studiert und bewundert hatte. Während er also bei seinem ersten Drama die wichtigste Anregung von Bale, einem Vertreter der nationalen Dichtung, empfing, war bei dem zweiten das Vorbild des größten zeitgenössischen Philologen und Humanisten für die Wahl des Stoffes entscheidend. — Die im Buch der Richter überlieferte Erzählung von Jephthas Tochter gehört zu dem Kreise der Mythen, in welchen die Hingabe an den göttlichen Willen sich in der Opferung des Kindes durch den eigenen Vater ausspricht. Diese Sagen, die auf der Erinnerung an ehemalige barbarische Menschenopfer beruhen, erscheinen in veredelter Gestalt in der Erzählung vom Opfer Abrahams. Ein sekundärer Zusatz ist das jenes Opfer bedingende Gelübde, welches dem Jephtha, dem phönizischen Kronos³⁾ und dem Kreter Idomeneus gegen drohende Gefahren Schutz verleiht. Eng verwandt hiermit ist die Iphigeniensage, in welcher das Kindesopfer auf Grund eines Seherspruches geboten wird. Die Rettung Iphigeniens⁴⁾ durch Diana entspricht derjenigen Isaaks. Die Erzählung von Abraham erhält im Gegensatz zu den übrigen verwandten und abgeleiteten Sagen dadurch eine ethische Vertiefung, daß das Kindesopfer nicht, wie in allen diesen, einem mehr oder minder selbstsüchtigen

¹⁾ Es gehört nicht zu unserer Aufgabe, Bales Einfluß auf Grimoald, Schöpfer und andere Bearbeiter des Johannesstoffes zu untersuchen; erwähnt sei nur, daß Spuren eines solchen Einflusses unzweifelhaft vorhanden sind.

²⁾ Quellen des weltlichen Dramas in England vor Shakespeare, Straßburg 1898 S. LXXXVII.

³⁾ Vgl. Servius ad Verg. Aen. III 121.

⁴⁾ Nach Lukrez I 85 und Cicero de off. III 25 wurde Iphigenie wirklich geopfert.

Zwecke dient, sondern von Gott als Prüfung des demütigen Gehorsams auf-erlegt und von dem Patriarchen in selbstloser Frömmigkeit bereitet wird. Buchanan war in der Wahl des Jephthastoffes sehr glücklich. Derselbe ge-stattete einerseits engen Anschluß an das inhaltlich verwandte Drama des Euripides, andererseits berührte er sich noch mit einem Lieblingsthema damaliger Zeit, der Opferung Isaaks, welches in zahlreichen Misterien bearbeitet wurde und mit seiner Aufforderung zur rückhaltlosen Unterwerfung des eigenen Ichs unter einen höheren Willen dem mittelalterlichen Empfinden durchaus entsprach.

Wenn der Stoff nun auch den Ansprüchen des Pädagogen und des Huma-nisten Buchanan genügte, so konnte er doch dem durchaus nicht mittelalterlich denkenden Politiker und Reformator nicht ohne weiteres zusagen, mußte viel-mehr eine gewisse Umprägung erfahren, aus welcher die polemische Tendenz leise, doch unverkennbar hervorschimmerte. Es findet sich im Jephthes eine Szene, in welcher dieser sich mit dem Priester über das auszuführende Opfer unterredet. Jephtha, zwischen Pflichtgefühl und Vaterliebe hin und her-schwankend, entscheidet sich für das erstere, der Priester hält ihm dagegen vor, wie widernatürlich und somit gottlos sein Vorhaben sei. Nicht nur bei Menschen, sondern bei allem Getier, zu Lande und zu Wasser, gelte die Liebe zu den Kindern als unantastbares Gesetz. Nur finsterster Aberglaube und thörichter Wahn vermöge die Menschen, durch blutige Opfer die heiligsten Gesetze zu übertreten. Kein Gelübde könne einen Sterblichen zwingen, den ur-sprünglichsten und höchsten Geboten Gottes zuwider zu handeln. 'Wer ein-unerhörtes Verbrechen zu begehen gelobt, der folgt freiwillig seinen Leiden-schaften und seinem Wahn; schreibe nicht Gott zu, was nur deiner Grausam-keit entspringt. Glaube nicht Ihn, der die Frevler verdammt und ruchlose Satzungen durch sein göttliches Wort vertilgt, mit einer That, die Er ver-abscheut, zu erfreuen.' Das Gelübde wird nur als ein Irrtum, die Erfüllung geradezu als Frevel bezeichnet. Jephtha protestiert gegen diese vermeintlichen Spitzfindigkeiten des Schriftgelehrten, durch welche die gesunde, fromme Ein-falt des Volkes untergraben werde. Wer gläubige Kinder auferziehen wolle, der möge sie vor zu vielem Wissen bewahren. Wissenschaft sei die Feindin der Frömmigkeit. Es folgt nun eine lange Tendenzrede des Priesters zu Gunsten der Wissenschaft und Bildung, ohne welche das Volk wehrlos und den Launen der Fürsten völlig preisgegeben sei. Das größte Unglück wäre der mit der Unbildung so häufig verbundene Hochmut und die Anmaßung, mit welcher derartige Menschen über andere unumschränkt herrschen dürfen, ohne ihnen an geistigem Vermögen auch nur im entferntesten gleich zu kommen. Alle diese, zur Handlung nur in losester Beziehung stehenden, Aus-führungen verraten durch die ungewöhnliche Kraft und oft schneidende Schärfe des Ausdrucks sowie durch die strömende Fülle der Gedanken, daß sie ein Programm enthalten, mit welchem der Dichter zu den weltbewegenden Fragen seiner Zeit Stellung nimmt. Den Mächten der Finsternis, der mönchischen Barbarei, den naturwidrigen Ordensregeln und aller mittelalterlichen Unkultur

wird der Fehdehandschuh hingeworfen, und das Panier der Wissenschaft und der befreienden Bildung wird mit Huttenschem Feuer erhoben. Während die Tendenz des 'Baptistes' gegen die Scheinheiligkeit der Priester gerichtet war, vertritt der Jephthes in höchst charakteristischer Weise zwei einander nicht notwendig bedingende Gedanken. Einerseits bekämpft er die Unnatur der Mönchsgelübde mit ihren verderblichen Folgen¹⁾, anderseits singt er das Lob der neu erwachenden Wissenschaft und des aufblühenden Geisteslebens. Dieser Dualismus kennzeichnet Buchanans geistigen Standpunkt in jener Periode ungemain. Noch lodert die einst zu Paris auch in ihm entfachte flamma Lutheranismi hell in ihm auf. Das hohe Lied der blinden, gläubigen Unterwerfung unter den göttlichen Willen verkehrt sich in seinem Munde zu einem Kampflied gegen Wahn und Aberglauben und ihre entsittlichenden Konsequenzen. Die hohe Stimmung, die der vertraute Verkehr mit griechischen Dichtungen in ihm erweckt hatte, kommt in der Polemik gegen die Dunkelmänner zum Ausdruck. So finden sich die beiden beherrschenden und miteinander ringenden Ideen der Zeit, die der Reformation und die des Humanismus, hier gleichmäÙig vertreten, wie sie die zwei Seelen sind, die in Buchanans Brust friedlich wohnten, ohne sich gegenseitig abzustofsen. Bekanntlich ging der Humanismus an dem sieghaften jüngeren Nebenbuhler, an dem Luthertum, zu Grunde. Erasmus, der älteren Generation angehörend, beharrte stolz auf seinem Bildungsideal und wies die volkstümliche Kirchenbewegung mit vornehmer Ironie von sich. Das jüngere Geschlecht jener Zeit aber hegte beide Gedanken mit gleicher Inbrunst in sich, bis allmählich das heitere Spiel mit antiken Namen und Versen vor dem blutigen Ernst der Wirklichkeit weichen mußte. Als bei Mühlberg deutsche und spanische Klingen sich kreuzten, als Frankreich und Schottland von Bürgerkriegen wiederhallten, erkannte man, welchem Geist die Erde gehörte.

An dem Wert der Mönchsgelübde hatte schon Johann von Goch Kritik geübt. Luther nahm den Gedanken leidenschaftlich auf (Sermon vom Sakrament der Taufe 1519, de votis monasticis 1522) und suchte zu beweisen, daß jene Gelübde sündhaft und götzendienerisch seien und eine glaubenslose, knechtische Gesinnung verrieten. Melancthon äußerte sich in ähnlicher Weise, und am schärfsten trat Karlstadt für diese Idee ein, für welche man sich ja auf ähnliche Bibelaussprüche berufen konnte (Sprüche Salomos 20, 25 u. a.). Auch Calvin eifert in seiner 1536 erschienenen *Institutio religionis christianae* gegen die Gelübde, die nur dann statthaft seien, wenn sie Gott gefällig wären. *Metiamur vires nostras*, ruft er aus, da unerfüllbare Gelübde nicht geleistet werden dürften (IV 13, 1 ff.). Als Beispiel erwähnt er folgendes: *Sic Jephtha stultitiae suae poenas dedit* (Judic. 11, 30), *quum praecipiti fervore inconsideratum votum concepit*. Wenn man bedenkt, daß Buchanan von seinem ehemaligen Studiengenossen den stärksten Einfluß empfing, der sich z. B. in dem tiefsten Epicedion Calvini kundgibt, und daß die *Institutio* wenige Jahre

¹⁾ Vgl. die Gedichte *Somnium*, *Palinodie*, *Franciscanus*.

vor der Abfassung des *Jephthes* erschien, so gelangt man unwillkürlich zu dem Gedanken, jene Ausführungen Calvins und besonders die angeführte Stelle habe unseren Dichter nicht nur zu jener Scene angeregt, sondern ihm die Grundidee des ganzen Dramas an die Hand gegeben, vielleicht die Wahl des Stoffes überhaupt beeinflusst und entschieden. An die citierten Worte klingen folgende Verse aus dem *Jephthes* geradezu an, V. 1700:

Sed ipse de me sponte poenas exigam.
Te namque iniquum est dare meae dementiae
Poenas
. . . . ipse stultitiae meae
Supplicia pendam.

Der Kampf gegen die Gelübde war um so aktueller, als gerade in jener Zeit eine Fülle neuer Orden entstand, 1525 die Kapuziner, 1524 die Theatiner, 1530 die Barnabiten und 1540 vor allem die Jesuiten.

In scherzhafter Weise behandelte Erasmus das Thema in den *Colloquia familiaria*, in welchen ein Dialog *De Votis temere susceptis* enthalten ist. Dasselbst werden die überreichten Gelübde von Pilgerfahrten nach Rom oder Kompostella durchgehehelt.

Was die Polemik gegen die Unbildung betrifft, so kommt vielleicht auch hier der erwähnte Pseudo-Lucianische Dialog über die *Calumnia* in Betracht, welcher in Melanchthons Übersetzung mit den Worten anfängt: '*Perniciosa res ignorantia et variis modis noxia mortalibus*', und diesen Satz im folgenden eingehend begründet.

Betrachten wir jetzt kurz den Inhalt des *Jephthes*. Der *Angelus prologus* exponiert das Drama¹⁾, beschränkt sich jedoch hierbei nicht, wie die Euripideischen Prologe, auf die Voraussetzungen der Handlung, sondern erzählt, wie etwa die *periochae* des römischen Lustspiels, auch den ganzen Inhalt des Stückes bis zu Ende. *Jephthas* Gattin *Storge* und seine Tochter *Iphis* treten auf.

Die Mutter berichtet über einen ängstlichen Traum, der sie mit bösen Ahnungen über das Schicksal ihres Hauses erfüllt. Diese Szene erinnert in der ganzen Anlage sowohl wie in Einzelheiten deutlich an die Anfangsszene der *Hekabe*. Auch hier erzählt die Mutter einen Traum über das bevorstehende Schicksal der Tochter, welcher mit dem Traum der *Storge* gewisse Ähnlichkeiten aufweist. Wenn Buchanan seine Jamben plötzlich durch Anapäste unterbricht (103 ff.), so stimmt das mit Euripides überein, dessen ganze Szene anapästisch abgefaßt ist. Gerade der Inhalt jener Stelle zeigt in der Anrufung der Sonne und der Gestirne (V. 103 ff.) deutliche Anlehnungen an das griechische Vorbild, das Buchanan in der Übersetzung des Erasmus studierte. Ein Vers des letzteren (71): *O sacra tellus Gignens atris somnia pennis* stimmt fast wörtlich mit der Anrufung der *Storge* an die Nacht überein (V. 105 f.): *Et tu nox mihi conscia curae, Nigris referens somnia pennis*. — Nach einem langen

¹⁾ Die Anfangsworte erinnern an Horaz IV 4, 1.

Chorlied erscheint ein Bote und berichtet Jephthas Sieg über die Ammoniter.¹⁾ Der Feldherr tritt auf und preist den Herrscher der Welt, der ihn erhöht habe. Fröhlich und geschmückt eilt ihm seine Tochter, nicht 'mit Pauken und Reigen', sondern von dem nüchternen Symmachus begleitet, entgegen. Der Vater unterdrückt mit Mühe seine Bestürzung beim Anblick des Kindes, das durch seine Thorheit dem Verderben geweiht ist, und versucht ihre frohe Begrüßung zu erwidern. Symmachus befragt auf Iphis' Bitten den Jephtha in der folgenden Szene nach der Ursache seines geheimen Kammers und erfährt die Wahrheit, worauf er den Feldherrn zu kühler Überlegung ermahnt und ihn vor übereilten Entschlüssen eindringlich warnt. Im folgenden Akt findet sich die schon besprochene Szene zwischen Jephtha und dem Priester, worin dieser vergeblich die Hinfälligkeit des Gelübdes darzuthun sich bemüht. In dieser in technischer wie in ästhetischer Hinsicht den Höhepunkt des Dramas bildenden Szene erweist sich Jephthas Entschluß dem stärksten Angriff philosophischer Gegengründe als gewachsen, und wenn in der folgenden die Gattin mit Bitten und Vorwürfen, die Tochter mit sanftem Flehen an dem Vorsatz des Fürsten zu rütteln versuchen, so sind auch ihre Worte vergebens gesprochen. Iphis selbst aber löst den Konflikt, indem sie in edler Selbstaufopferung sich bereit erklärt, ihr Schicksal zu tragen. Ein letzter Botenbericht schildert der jammernden Mutter den Ausgang ihrer Tochter. Die Ähnlichkeit dieser Handlung mit dem Inhalt der Aulidischen Iphigenie drängt sich dem Leser sofort auf, und es kann kein Zweifel bestehen, daß das Drama des Euripides unserem Dichter als Vorbild gedient hat. Nicht gering ist aber auch die Übereinstimmung zwischen der Jephthalegende und derjenigen von Abrahams Opfer, wie bereits erwähnt wurde. Wenn uns nun eine Reihe von dramatischen Bearbeitungen dieses letzteren Stoffes sowohl in englischen als auch in französischen Misterien vorliegt, und wenn die Bekanntschaft unseres Dichters mit denselben nicht bezweifelt werden kann, so entsteht die weitere Frage, ob und in welchem Grade etwa diese von dem Dichter wohl ebenso wie die Allegorien gering geachteten Mirakelspiele doch schließlich auf seine Produktion eingewirkt haben.

Buchanan führt mehrere Personen und Namen im Jephthes ein, die nicht in der biblischen Vorlage erscheinen. Die Gattin des Helden, die ihre Tochter schützen möchte und dem Gemahl mit Vorwürfen über seine Grausamkeit begegnet, ist offenbar eine Nachahmung der Euripideischen Klytämnestra. Wenn in ihrem Namen Storge²⁾ sowie in dem des Freundes Symmachus die Stellung dieser Personen zur Handlung charakterisiert wird, so verrät das einen Einfluß der Allegorien. Es verdient Beachtung, daß Elias Vinet in seiner Ausgabe des Ausonius, des berühmtesten Bodelaisien, die zwar erst 1551 erschien, aber wohl lange vorbereitet war, gelegentlich der Briefe des Symmachus an

¹⁾ Wenn der Bote zunächst fragt, wo das Haus des Jephtha sich befindet, so erinnert das ebenfalls an den Boten in der Hekabe 484. Vgl. auch Alkestis 476 f. u. Hippolyt 1153 ff.

²⁾ Der Name Στὀργη ist antik. S. Corp. Inscr. Graec. III 5846 b. Add.

Ausonius über die verschiedenen Träger jenes Namens sich eingehend ausläßt. Der Freundschaftsbund zwischen den beiden Lehrern am Collège, Buchanan und Vinet, blieb bis in ihr höchstes Alter bestehen, und wenn Buchanan in der Widmung des Jephthes den Ausonius aus dem Gedächtnis citiert, so weist das darauf hin, daß zwischen den beiden Philologen ein reger wissenschaftlicher Verkehr bestand. — Da Jephthas Tochter Iphis genannt wird, so liegt es nahe, an die Hiketiden des Euripides zu denken, in welchem Drama eine Person dieses Namens auftritt; da das genannte Drama aber sonst in keiner Weise Anklänge an den Jephthes enthält und außerdem ein Mann, der greise Vater der Euadne, der Träger jenes Namens ist, so möchte man im Gegenteil annehmen, Buchanan habe die Hiketiden gar nicht gekannt. Der ziemlich äußerlich behandelte und wenig motivierte Tod der ihrem jammernden Vater zuwiderhandelnden Euadne, welche freiwillig ihrem Gemahl ins Grab folgt, zeigt nicht einmal so viel Ähnlichkeit mit der Aufopferung Iphigenies und der Tochter Jephthas, wie die fromme, dem Schicksalsspruch sich fügende Alcestis, die unser Dichter so genau kannte, so daß nicht einmal dann an eine Reminiszenz aus den Hiketiden gedacht werden kann, wenn die Verwechslung der Namen von Vater und Tochter als möglich zugegeben wird. Das Zwitterwesen Iphis, das Ovid (Met. IX 666 ff.) behandelt, war natürlich unserem Dichter auch bekannt, zumal Gower denselben Stoff (*Confessio amantis* II 16—18) bearbeitet hatte.¹⁾ Am einfachsten erledigt sich die Frage der Namengebung, wenn man Iphis als einen gewollten Anklang an den Namen Iphigenie betrachtet.²⁾ Der Dichter verrät eben, an welches Urbild er bei seiner Heldin beständig dachte. Ob ihm die Ähnlichkeit mit der Alcestissage groß genug schien, um nach einem mit der Alcestis gleichbedeutenden Namen, wie Iphis es ist, zu suchen, läßt sich nicht entscheiden, es ist aber unwahrscheinlich.

Jephtha kehrt siegreich und frohen Herzens aus der Schlacht zurück, festlich geschmückt eilt ihm die Tochter entgegen und entsetzt fährt er bei ihrem Anblick zurück. Die Tragweite seines voreiligen Gelübdes enthüllt sich ihm in diesem einen furchtbaren Moment. Wie Iphigenie hängt sich Iphis an den Vater und fragt ihn, weshalb er so ernst blicke. Jephtha sucht wie Agamemnon seinen Schmerz zu bemeistern und der Tochter eine heitere Miene zu zeigen, und er kann doch nicht umhin, in verschiedenen dunklen Andeutungen sein Kind auf das bevorstehende Verhängnis vorzubereiten. Je klüger und verständiger sie spricht, um so herber wird sein Kummer. An dieser Stelle eignet unser Dichter sich den Gedanken des Euripides an, nur daß aus dem griechischen Monostichon nach dem Vorgang der Erasmischen Übersetzung ein Distichon wird. Erasmus übersetzt ganz frei³⁾:

¹⁾ Über andere mythische Helden und Heldinnen dieses Namens vgl. Roscher, Lexikon der griech. u. röm. Mythologie II 1, 309 f.

²⁾ Iphis ist in der That nur eine Abkürzung von Iphigenia, Iphianassa. S. Tzetzes L. 323 324. Etymol. M. v. Ἰφίσις.

³⁾ Eur. Iph. ed. Kirchhoff V. 653: *συνετὰ λέγουσα μᾶλλον εἰς οἰκτὸν μ' ἔχεις.*

At tu quidem quanto loquere cordatius,
Tanto gravius exulceras animum mihi,

und Buchanan dichtet nach:

Quantoque tu sapientius loqueris, meum
Pectus recludis altiore vulnere. (V. 515 f.)

Dem weiteren Forschen der Tochter setzt der Vater durch die Bemerkung ein Ziel, ihre Frage widerspräche der jungfräulichen Zurückhaltung (V 542 f.), ebenso wie Agamemnon der Iphigenie antwortet. Die ganze Szene beruht auf Euripides und zwar auf der Erasmischen Übersetzung der Iphigenie.¹⁾ Der lebhafteste Eindruck, den die Vergleichung beider Szenen hinterläßt, ist das Staunen über die unendliche Wahrheit und Lieblichkeit des antiken Seelengemäldes, mit welchem das moderne Produkt natürlich nicht rivalisieren kann. Die Hellenin weiß anmutiger zu lächeln und rührender zu weinen als ihre wohlgezogene, zur Askese veranlagte Schicksalsgefährtin. Auch in der Technik ist das griechische Vorbild nicht zu verkennen, doch arbeitet der nordische Dichter mit unendlich einfacheren Mitteln als der antike Schöpfer des Intriguen-dramas. Wenn diese Einfachheit an sich keinen Tadel involviert, so begeht der Dichter doch dadurch einen Fehler, daß jene Technik zuweilen in eine nachlässige Behandlung der Motivierung ausläuft. Symmachus macht sich anheischig, dem Jephtha sein Geheimnis zu entlocken. Der Priester und die Mutter mit ihrer Tochter kennen in den folgenden Szenen das Geheimnis, ohne daß wir erfahren, auf welche Weise es ihnen hinterbracht²⁾, und wer den Priester zum Eingreifen aufgefordert hat. Während im griechischen Drama jeder kleinste Teil der Handlung dem Leser deutlich vorgeführt und der Zusammenhang lückenlos klargelegt wird, ist man bei Buchanan beständig auf die eigene Kombination angewiesen und muß der mangelhaften Motivierung durch verbindende Hypothesen nachhelfen. Daß dem Dichter hierdurch oft die spannendsten und eindrucksvollsten Situationen entgehen, lehrt der Vergleich mit der Iphigenie. Überhaupt scheint Buchanan in den nun folgenden Partien seines Werkes den antiken Dichter ziemlich aus dem Auge verloren zu haben und unwillkürlich in die Bahnen seines dramatischen Erstlings geraten zu sein. Eine der verschiedenen Analogien zwischen dem Baptistes und dem Jephthes besteht in dem schwungvollen, philosophischen Ton der mittleren Partien. Im Johannes klingt das Sentenziöse und Doktrinäre freilich durch alle Teile hindurch, in Jephthes sticht die Peripetie, wenn von einer solchen die Rede sein kann, gegen die übrigen weit sachlicher und antiker behandelten Dialoge erheblich ab. Es ist der nationale Dichter, der hier zum Wort kommt. Das bereits oben charakterisierte Gespräch zwischen Jephtha und dem Priester, welches für die Handlung keinen Fortschritt bedeutet, beruht wahrscheinlich neben den schon erwähnten theologischen Anregungen auch auf einer Anlehnung an ein zeitgenössisches Produkt, nämlich das 'Mistère d'Abraham et

¹⁾ In der Bibel sagt Jephtha seiner Tochter sofort die ganze Wahrheit. Richter 11, 36.

²⁾ Vgl. V. 784 ff.

schied von den Eltern und dem Licht der Sonne, welches sie ebenso wie Iphigenie im letzten Augenblick anruft.

Der letzte Botenbericht beruht ebenfalls auf Euripides. Auch Jephthes verhüllt sein Haupt (1428 ff.) am Altar, wie Agamemnon (1412), auch Iphis wird vor ihrem Tode noch einmal redend eingeführt, im ganzen ist Buchanans Botenbericht reicher in der Schilderung der allgemeinen Stimmung und ärmer an individuellen Zügen als Euripides.

Wie in der Handlung, so erweist sich der schottische Poet auch in der Charakteristik als einen Schüler des Euripides. Agamemnons schwankender Charakter findet sich beim Jephtha wieder. Der Gedanke an den drohenden Zorn der Gattin hat für beide etwas Beklemmendes (Iph. 454 ff., Jephthes 852); übrigens erwägt auch Abraham im *Mistère* sehr ausführlich, welchen Eindruck seine That auf seine Gattin hervorbringen werde (V. 10416 ff.). Die weitere Ähnlichkeit zwischen Storge und Klytämnestra ergibt sich aus dem oben Gesagten. Brandt misst der Gestalt der Storge eine große Bedeutung für die fernere Geschichte der englischen Dramatik bei und erinnert an Shakespeares Margarethe. Er vergleicht auch die Herodias im Baptistes mit Medea und Iphis mit Alcestis (l. c. p. LXXXVII sq.), woraus sich eine deutliche Beeinflussung Buchanans durch die beiden Euripideischen Dramen auch für die Hauptgestalten seiner eigenen Tragödien ergibt. Man könnte sogar die beiden von Erasmus übersetzten Stücke heranziehen und folgende Parallelen ziehen: Hekabe — Klytämnestra — Storge, Medea — Herodias, Polyxena — Iphigenia — Alcestis — Iphis, Agamemnon — Iason — Herodes — Jephthes.

Auch in der Technik des Dramas ist Buchanan der Schüler des Euripides, der Anfang zeigt Anlehnung an Hekabe, der letzte Teil an Iphigenie. Gegen den Schluß der Handlung tritt eine gewisse Bewegtheit und Lebendigkeit in die Entwicklung der Vorgänge ein, die entschieden auf Euripides hinweist. Auch die Dialogführung mit ihrer oft scharfen Dialektik, ihren Antithesen und philosophischen Abschweifungen bekundet den Einfluß des griechischen Dichters.

Einen Nachahmer fand Buchanan in seinem jüngeren Freunde Theodor Beza, der in seinem *Sacrifice d'Abraham* Anklänge nicht nur an die *Misterien*, besonders das französische, sondern auch an Buchanans Jephthes aufweist. Dieser Zusammenhang verdiente eine nähere Untersuchung. Die protestantische Tendenz zeigt besonders Buchanans Einfluß, ist aber selbständig und zum Teil geistreich eingekleidet worden.

Die wichtigsten Einflüsse auf Buchanans dramatische Wirksamkeit dürften hiermit angedeutet sein. Es wäre nun noch die Untersuchung für die übrigen Dichtungen zu führen, wenn man ein Gesamtbild der poetischen Schriftstellerei Buchanans und ihrer historischen Grundlagen gewinnen will. Dabei würden die nationalen Dichter Lindsay und Dunbar, der u. a. das seit Dante populäre Traummotiv vermittelte, vielleicht auch ältere Dichter wie Chaucer und Gower in Frage kommen. Über das fragmentarische Lehrgedicht *de Sphaera* äußert sich Hume Brown in seiner neuerdings erschienenen Biographie Buchanans in

keineswegs erschöpfender Weise. Der Einfluss Linacres, Vinetus', Lefèvre d'Étaples, den Brown ganz übergeht, und anderer Kommentatoren Sakroboskos mußte viel genauer bei der Besprechung jenes Gedichtes geprüft werden. — Eine Quellenuntersuchung für die Prosawerke wäre um so wünschenswerter, als hier der Politiker hervortritt, der ja in die Geschicke seines Landes in hohem Alter noch so bedeutungsvoll eingriff. Die jetzt noch widerspruchsvollen Urteile über seinen Charakter dürften dadurch eine gewisse Klärung erhalten. Was den Dichter betrifft, mit dem wir uns beschäftigt haben, so fällt es schwer, einem Manne von der Begeisterungsfähigkeit und Aufrichtigkeit Buchanans der schweren Vergehen für schuldig zu halten, deren man ihn zeicht. Mit stolzem Freimuth hält er Fürsten und Priestern einen Spiegel vor, mit glühendem Zorn und beißendem Spott verfolgt er den Kardinal von Lothringen, durch das halbe Europa folgt ihm der Haß der von ihm tödlich beleidigten Franziskaner. Daß er in Bezug auf Maria geirrt haben kann, wird jeder zugeben — daß er seine Königin um schnöden Gewinn verraten habe, wird niemand glauben, der seine Schriften eingehend studiert hat und die sittliche Hoheit, von der sie erfüllt sind, zu würdigen weis.

DER NIEDERGANG DES GELEHRTENSCHULWESENS IM SÄCHSISCHEN ERZGEBIRGE UM DAS JAHR 1830

VON ERNST SCHWABE

Die soeben erschienene erste historische Veröffentlichung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins¹⁾ bietet eine Darstellung der Geschichte der einzelnen, noch jetzt bestehenden, sächsischen Gelehrtenschulen nach dem Muster der bekannten Publikation, die einst Preußen aus der Hand des vor kurzem verstorbenen Ludwig Wiese²⁾ empfangen hatte.

Wenn in dem Vorwort dieser schulgeschichtlichen Veröffentlichung darauf hingewiesen wird, daß das Buch nicht nur als gebotene Leistung, sondern auch als Anregung für andere Arbeiten auf diesem Gebiete betrachtet sein möchte, so liegt die Berechtigung zu dieser Aufforderung in der scharfen Abgrenzung des Themas, das nur eine Betrachtung der derzeit bestehenden Gymnasien Sachsens zuließ. Der Bestand der Gelehrtenschulen hat aber in dem früheren Kurfürstentum und jetzigen Königreich Sachsen weit stärkere Schwankungen gehabt, als man vermuten sollte. Denn nach dem Siegeszug des Humanismus und dem Vordringen der Reformation mußte womöglich jedes Städtlein seine 'gelehrte Schule' haben, die man immer weiter ausgestaltete, damit die Bürgerskinder den Weg zur Hochschule um so leichter finden könnten, und die man mit den schönsten Namen (Athenaeum, Lyceum) schmückte. Ganz Sachsen, vornehmlich aber die durch den Silberbergbau aufblühenden erzgebirgischen Lande waren mit solchen Schulen übersät, die alle mehr oder minder in Flor standen und von denen einzelne sich großen Ruhm erwarben.

Dann kamen aber die Schrecknisse des dreißigjährigen Krieges und die Schulbarbarei des XVIII. Jahrh., und eins nach dem anderen von diesen nicht hinreichend lebenskräftigen Schulwesen sank in sich zusammen und wurde aus der 'lateinischen' zu einer 'deutschen' Schule, d. h. der Charakter der 'gelehrten' Schule trat neben dem der einfachen Knabenbürgerschule zurück.

Am stärksten trat dies Bedürfnis der Vereinfachung des Unterrichts und der Beseitigung der überschüssigen Lyceen und Gymnasien im Anfange des XIX. Jahrh. hervor. Nach der Verkleinerung Sachsens und den unerhörten

¹⁾ Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. Herausgegeben im Auftrage des S. G. V. Erster Teil: Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien. 1900. B. G. Teubner. VIII u. 248 S.

²⁾ L. Wiese, Historisch-statistische Darstellung des höheren Schulwesens in Preußen.

da sie keine anderen Stellen erhalten konnten. Die einzige Ausnahme, wenigstens in sächsischen Landen, machten die Stellen an den Landesschulen, die sich einer besseren Dotierung und allgemein höheren Wertschätzung erfreuten: sie waren darum auch so begehrt, daß selbst Rektoren freier Gymnasien und Universitätsdocenten mit Freuden zugriffen, wenn sich ihnen die Aussicht auf eine Professur in Meissen oder Grimma bot. Man war eben noch weit davon entfernt, die Gymnasiallehrer als einen besonderen Stand anzusehen: die Lehrerschaft galt, auch ihrer dienstlichen Stellung nach, als eine der Geistlichkeit untergeordnete Appendix, und jedes Lycealkollegium bildete ein kleines Ganzes für sich, ohne Zusammenhang mit der Allgemeinheit selbst nur der übrigen sächsischen Kollegen.

Da damals noch kein Staatsexamen philologisch-pädagogischer Art. in Sachsen existierte, mußten die beiden Kandidaten für das Marienberger Rektorat den Befähigungsnachweis für das zu erlangende Amt durch eine lateinisch geschriebene Abhandlung und eine auf mehrere Gegenstände sich erstreckende Lehrprobe liefern. Diese 'Prüfung' fand, nach mancherlei inneren Kämpfen zwischen Bürgerschaft, Stadtrat und dem Annaberger Ephorat, auf Anordnung des Kgl. Oberkonsistoriums am 30. Nov. 1829 im großen Auditorium des Schulhauses zu Marienberg statt und hatte nach den oben citierten Akten fol. 117 f. folgenden Verlauf.

Beide Kandidaten erhielten mündlich, und zwar sofort zu behandeln, vier Aufgaben (so Beyer: 1) E codice Ebraeo Bibliorum Psalm 97, V. 1—6. Cuius loci versioni latinae addatur analysis grammatica et catechetica. 2) Virg. Aen. Lib. IV v. 173—195. 3) Iulii Caesaris vita quam brevissime lingua germanica enarretur. 4) Xenoph. Cyrip. Lib. I cap. 1 usque ad verba πόλεισιν ἄρχοντας. — Thieme erhielt ganz ähnliche Aufgaben. Nr. 2 und 4 waren offenbar mit den Schülern durchzusprechen). Als schriftliche Leistung wurde bezeichnenderweise beiden Kandidaten die Aufgabe gestellt, eine dissertatiuncula latine scripta über das Thema: 'Num et quatenus liceat et salutare sit numerum Lyceorum minuere' zu verfassen. Die Ausarbeitungen beider Kandidaten oder, wie es in dem schönen Aktenstile jener Zeiten heisst, 'für ihr Amt nicht ungeeigneten Rektoratssubjekte' liegen den Akten bei und sind in der herkömmlichen Weise derartiger lateinischer Improvisationen gearbeitet. Natürlich kann es uns nicht in den Sinn kommen, nach siebzig Jahren den Kandidaten noch eine Censur erteilen zu wollen, nachdem die 'hohe Schulinspektion' sich einer solchen, wenigstens schriftlich, enthalten hat. Doch möge die Reinheit und Flüssigkeit des lateinischen Ausdrucks bei beiden Arbeiten ausdrücklich hervorgehoben sein. Der Gedankeninhalt dagegen ist weniger befriedigend, gewunden und fast im lateinischen Phrasenwerk erstickt. Die gestellte Frage war freilich auch für einen ehrlichen Mann nicht leicht zu beantworten. Denn wenn er nicht allzu blind und vertrauensselig war, mußte er einsehen, daß die Lyceen im allgemeinen sich im Rückgang befanden und insbesondere gerade die Schule, an deren Spitze er als Rektor zu treten strebte, infolge innerer und äußerer Einflüsse immer mehr an Lebensberechtigung verloren hatte.

hier Platz finden (7, 3, 11): Ceterum adeo altae nives premunt terram gelu et perpetuo paene rigore constrictae, ut — man höre und staune — ne avium quidem feraeve ullius vestigium exstet. Obscura caeli verius umbra quam lux nocti similis premit terram, vix ut — unglaublich, aber wahr! — quae prope sunt conspici possint. . . . Multos exanimavit rigor insolitus nivis: multorum adussit pedes, plurimorum oculos. Praecipue perniciosus fuit fatigatis: quippe in ipso gelu deficientia corpora sternebant, quae cum moveri desissent, vis frigoris ita astringebat, ut — man sollte es nicht für möglich halten! — ad surgendum coniti non possent. A commilitonibus torpentes excitabantur neque aliud remedium erat, quam ut — so etwas habe ich noch nicht erlebt! — ingredi cogherentur. . . . Ii qui tuguria barbarorum adire potuerunt, celeriter refecti sunt. Sed tanta caligo erat, ut — man versteht und begreift das gar nicht — aedificia nulla alia res quam funus ostenderet.

(Fortsetzung folgt)

ZWEI STIMMEN ZUR PREUSSISCHEN SCHULREFORM

VON RICHARD RICHTER

Ich habe am Pfingstsonntag bei echtem Pfingstwetter in meinem Garten gesessen und Wilhelm Schraders eben erschienene Selbstbiographie Erfahrungen und Bekenntnisse (Berlin 1900. Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung) gelesen. Der Lärm der Großstadt drang nur von ferne leise und gedämpft zu meinem stillen Schattenplatz herüber und störte ebensowenig mich wie die im Fliedergebüsch neben mir im vollen Vertrauen auf meine Ungefährlichkeit brütende Amsel. Mit dem heiteren Feiertagsfrieden ringsum harmonierte meine Lektüre. In diesem Buche herrscht auch Frieden und Feiertagsstimmung und heitere Ruhe. Mit hellem Auge und dankbar froh der reichen und sicheren Erinnerung überschaut der Dreiundachtzigjährige den Wechselgang, die Arbeit und die Erfahrungen seines Lebens. Was er uns davon erzählt, erinnert an das Dichterwort:

Über der Menschen Thun und Verkehren
Blickt er mit ruhiger Klarheit hin.

Nicht umsonst hat er gründliche und vielseitige philosophische Studien getrieben, dabei nullius addictus iurare in verba magistri; das ist ihm in Fleisch und Blut übergegangen, so daß er im bunten Wirrwarr der Erscheinungen des Lebens und gegenüber den widerspruchsvollen Forderungen der Parteien als ein praktischer Philosoph feste, durch reifliche Erwägung gewonnene Grundsätze wahrt, sich selber ohne Schwanken treu bleibt und folgerichtig denkt und handelt, ein Mann von geschlossenem, harmonischem Wesen. Wohlthuend wirkt die Milde und Mäßhaltung seiner Urteile über andere Menschen und die bescheidene Zurückhaltung, mit der er seine eigene Teilnahme an wichtigen Vorgängen im preussischen und deutschen Staatsleben, sein Wirken in einflussreicher Stellung und sein litterarisches Schaffen behandelt, so namentlich seine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, seine Neuedition der Schmidtschen Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens und seine Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Er sagt in der Einleitung der Selbstbiographie: 'Mein Lauf glitt bei manchem Wechsel in der ruhigen Bahn eines Beamten dahin, für den die Berufspflicht das Maß seiner Thätigkeit abgab. Also das einfache Leben eines Staatsdieners hätte ich zu schildern.' Ja, aber der schlichte Beamte, der ruhig seiner Pflicht lebende Staatsdiener ist auch ein Veteran der Paulskirche, und es wird wohl etwas Besonderes und Außerordentliches in der Persönlichkeit gewesen sein, daß man

es annimmt, losgelöst von seiner Wurzel, haben dasselbe Daseinsrecht und den vollen Anspruch nicht nur als mißverständliche oder unnatürliche Kunstprodukte behandelt zu werden. Das Epos ist nicht zu Ende mit Homer. Als seine ursprünglichen Lebensbedingungen verschwanden, löste es sich los von seiner Wurzel, und in der Transformation des litterarischen Epos führt es ein neues Leben. Warum sollen wir uns nicht begnügen, die Aeneide aus diesen neuen Bedingungen heraus zu verstehen, warum sie immer messen an Ilias und Odyssee? Durch eine mißverständliche Auffassung der spätantiken Poetik ist Dante dazu gekommen, sein Werk eine *Commedia* zu nennen, sind in die klassische Tragödie Frankreichs gewisse einengende Bestimmungen gekommen; hier handelt es sich also um Kunstformen, die ihre ursprüngliche Gestaltung gänzlich verändert und aufgegeben haben: wie viel aber hat, was sie ursprünglich waren, noch zu bedeuten für das, was sie ihrer und der Folgezeit geworden sind? Aus derselben Transformationsfähigkeit der geistigen Erzeugnisse fließt das ewige Recht der Kirche, sich dem Christentume gegenüber noch etwas anders zu verhalten als die bloße Rücksicht auf die Ergebnisse der historischen Wissenschaft es erheischen würde. Die Lage des Schulunterrichts ist in mehr als einem Stücke ähnlich. Wir stellten schon fest, daß auch bei v. Wilamowitz, wo persönliche Leidenschaft ihn leitet, der Standpunkt der Bedingtheit verlassen wird. Neben Goethe ist ihm auch Paulus, ist ihm auch Plato mehr als ein Mitarbeiter an den Grundlagen unserer Kultur, sie sind ihm Herzenskündiger, Lebensführer. Es sind Zeiten denkbar, die Plato vor allem als den ersten Erbauer einer metaphysischen Welt brauchen, für andere Zeiten kann die wundervolle Mischung ästhetischer und logischer Kräfte erziehlich wirken, die Platos Schriften auszeichnet, man kann sich auch denken, daß die Zeit noch kommt, wo seine sozialen Gedanken, vor allem die des alten Plato, in den Vordergrund treten: das giebt immer neue Platonismen. Möchte uns ihre Lebenskraft in allem Wandel erhalten bleiben.

Eine zweite Gedankenreihe geht von der vielverhandelten Frage aus, in welchem Verhältnis das Wirken der großen Persönlichkeiten zu den geschichtlichen Zuständen stehe. Wir denken nicht daran, hier in eine Erörterung darüber einzutreten. Thatsache ist, daß die explikative Geschichtswissenschaft fast mit Naturnotwendigkeit danach strebt das Persönliche in seine zuständlichen Komponenten zu zerlegen und den Rest, der verbleibt, als etwas der wissenschaftlichen Analyse Unzugängliches der künstlerischen Intuition zu überlassen. Wie bei so vielen, erscheint auch in v. Wilamowitzens Werken die Konsequenz dieser Richtung der Geschichtswissenschaft nicht gezogen. Zu unserer großen Freude gehört er zu denen, die, kurz gesagt, an die großen Menschen glauben. Und in diesem der geschichtswissenschaftlichen Strenge eigentlich nicht gemäßen Elemente seiner Auffassungsweise ist, glaube ich, die zweite Richtung angedeutet, in der ein Kompromiß zwischen der heutigen Wissenschaft und unseren humanistischen Bedürfnissen möglich ist. Wenn menschliche Größe in dem Überragen über die zeitliche Bedingtheit zu Tage tritt, nun dann wird man wohl auch diejenigen geistigen Erzeugnisse groß nennen,

die, in den Bedingungen ihrer Zeit wurzelnd, dennoch über diese sich erheben bis in eine Höhe, wo die Unterschiede von Zeiten und Völkern verschwinden, in diesem Sinne absolute Typen des Menschentums, gestern nicht minder wertvoll als heute und morgen. Solche Schöpfungen — dürfen sie nicht klassisch heißen? Und ist der Klassizismus, d. h. die Geistesrichtung, die an solchen Schöpfungen die Normen sucht und findet für das eigene Schaffen, wirklich ungesund? Muß er immer *μίμησις* und zopfige Repristination sein? Ist es denn unerfreulich, was der Klassizismus bei Goethe hervorgebracht hat? Ist nicht der gesündeste Zustand vielmehr der, daß edle Tradition und zukunftsfroher Wagemut sich die Wage halten? Ein Stück humanistischer Klassizismus in diesem Sinne erscheint mir völlig unzertrennlich vom Schulunterricht. So lockend es erscheinen mag, ihn ganz auf die Bahnen zu ziehen, die die Wissenschaft gegenwärtig wandeln muß, so ist doch nichts so innig zu wünschen, als daß ihm die Krisis erspart bleibt, die als Folgeerscheinung unvermeidlich wäre.

URKUNDLICHE BEITRÄGE ZU HERBARTS PRAKTISCHER PÄDAGOGISCHER WIRKSAMKEIT

VON WILHELM DILTHEY UND ALFRED HEUBAUM

A

HERBARTS THÄTIGKEIT IN DER KÖNIGSBERGER WISSENSCHAFTLICHEN DEPUTATION

Am 2. Januar 1810 konstituierte sich die Königsberger wissenschaftliche Deputation, mit der Berliner und Breslauer dazu bestimmt, die Organisation und Umgestaltung des preussischen Schulwesens auf wissenschaftlicher Basis zu unternehmen. Neben der Berliner entfaltete die Königsberger die reichste Thätigkeit, während sich die Breslauer sehr bald nach ihrer lebendigen und wirkungsvollen Teilnahme am Schulplane auf die Prüfung der Schulamtskandidaten beschränkte. Der erste Direktor der Königsberger Deputation war der Historiker Hüllmann. In den Jahren 1811 und 1816 war Herbart Direktor. In dieser Deputation herrschte die grösste pädagogische Lebendigkeit. In rastloser Arbeit und mit wahren Feuereifer wurden die mannigfaltigsten erzieherischen Probleme erörtert. Methoden wurden geprüft, die Lehrpläne der verschiedenen Anstalten verglichen. Anfragen und daran sich knüpfende Ratschläge über den Unterrichtsbetrieb ergingen an Gymnasien und Bürgerschulen. Während der Zeit ihres Bestehens ist die Deputation von tiefem und nachhaltigem Einflusse auf die Ausgestaltung des Schulwesens der Provinz geworden. Die freisinnige, zwanglose, nur dem Interesse der Sache zugewandte oberste Leitung ermöglichte eine wirksame und fruchtbare Entfaltung von einer Fülle lebendiger Kräfte. Besonders gewinnen Herbarts Ideen eine grosse Einwirkung. Auch in den Jahren, da er der Deputation nicht vorstand, sondern ihr nur als Mitglied angehörte, bildete er doch das wirksamste belebende Element und leitete Männer, wie Gotthold, den Direktor des Collegium Fridericianum, und den schon genannten Hüllmann ganz in die Bahn seiner pädagogischen Bestrebungen.

Sein immenser Einfluss machte sich gleich bei dem ersten grossen Unternehmen bemerkbar, das im Schoosse der Deputation zu stande kam. Am 25. Januar 1810 war dieselbe durch ein Reskript der Unterrichtssektion in Berlin mit dem Entwurfe eines Lehrplanes für die Gymnasien und Bürgerschulen beauftragt worden. Gleichzeitig arbeitete ganz unabhängig davon die Berliner Deputation unter dem Vorsitze von Schleiermacher ebenfalls einen solchen Schulplan auf Grund eingehender Erörterungen aus. (Vgl. W. Dilthey:

Süvern in der Allg. D. Biogr. und A. Heubaum: Schleiermacher in Reins Encycl. f. Pädag.) Obgleich die Königsberger Deputation ihren Entwurf in zwei Sendungen, die inneren und äußeren Verhältnisse der Schulen betreffend, schon im Laufe des Sommers, den letzten Teil bereits am 2. August eingesandt hatte, fand er in den Arbeiten der Berliner doch keine Verwendung mehr, einmal wohl deswegen, weil ihr eigener Entwurf schon zu weit vorgedrückt und dem Abschlusse nahe war, dann aber auch namentlich deswegen, weil die Prinzipien, von denen beide Deputationen bei ihren Plänen ausgingen, zu verschieden voneinander waren, als daß sich daraus ein einheitliches Ganze hätte herstellen lassen. Die Verschiedenheit betraf besonders die Auffassung von Zweck und Verteilung des klassischen Sprachunterrichts und von dem Alternieren der Gegenstände im Unterrichte. Der Königsberger Plan zeigt in diesen Dingen die Einwirkung Herbartscher Ideen. Näher können wir darauf hier nicht eingehen. Interessant aber und unterrichtend für den in diesen Punkten bestehenden Gegensatz zwischen den Berlinern und Königsbergern, deren Seele Herbart war, ist das Gutachten, das jene unter dem Vorsitze Schleiermachers in der Sitzung vom 27. August 1810 entwarfen. Abgesandt jedoch wurde es nicht, sondern bei den Akten der Sektion zurückbehalten. Vielmehr schrieb diese am 9. September der Königsberger Deputation, daß ihre Arbeiten bei Erscheinung des allgemeinen Schulplanes benutzt und, ursprünglich nur für Königsberg berechnet, nun einen erweiterten Wirkungskreis gewinnen würden. Das war nur in einigen äußeren Einzelheiten der Fall; im Wesentlichen, dem inneren Betriebe des Unterrichts, verriet der am 21. September vollendete und der Sektion überreichte Plan der Berliner nur kühles Verhalten gegenüber den Grundsätzen der Königsberger Deputation, entsprechend der einen Monat früher gefaßten Stellungnahme.

In jenem Schreiben vom 27. August äußerte die Berliner Deputation, daß, da ihre Arbeiten zum Schulplan im Wesentlichen vollendet seien, sich die vorzunehmende Untersuchung des Königsberger Entwurfs nur auf eine Vergleichung beschränken könne. Diese ergab manches Abweichende, wie sie sich ausdrückte: z. B. die massenweise Verteilung des Unterrichts über die verschiedenen Klassen, die ihr bei der Mathematik völlig unausführbar, bei der Historie unzweckmäßig und bei dem Deutschen, als der geistigen Gymnastik zu menschlicher und nationaler Bildung, schädlich scheine. Ferner tadelte sie an dem Plane den Überfluß von Stunden, der auf Kosten des Unterrichts in den alten Sprachen dem historischen und geographischen zuguteil sei, die versteckte Beschränkung des Sprachunterrichts, die dadurch herbeigeführt werde, daß mit ihm noch andere Zwecke verbunden würden, die Verlegung des Französischen in die oberen Klassen, wo es nur anderweitigen Gegenständen in den Weg träte, endlich das Vermissen des Zeichenunterrichts u. a. mehr. Die Betrachtung der Gründe, welche diesen Anordnungen zu Grunde lägen, konnte sie nicht bewegen, von den von ihnen getroffenen Bestimmungen abzuweichen. Diese beruhten auf der Bevorzugung derjenigen Erkenntnisse, welche eine geistige Fertigkeit erfordern, vor denen, welche sich mehr mit einer klaren

Auffassung und Anschauung begnügen, auf ihrer Ansicht von dem Verhältnis der Sprachen zu den Wissenschaften, auf der Verteilung des ganzen Lehrkurses auf gewisse natürliche Entwicklungsstufen, deren jede für gewisse Seiten der zu erteilenden Lehrgegenstände eine besondere Empfänglichkeit habe und die Totalität des Wissens in einer gewissen Beschränkung besitze.

Aus den Akten geht nicht hervor, ob die Königsberger Deputation von der abweichenden Meinung der Berliner erfahren hatte. Jedenfalls fürchtete sie, daß sie ihren Entwurf an den Königsberger Anstalten nicht werde verwirklichen können, und war nun bemüht, ihre Ansichten über den Sprachunterricht, besonders in Bezug auf seine Verwertung für die Charakterbildung, und über die periodische Abwechselung der Gegenstände im Unterrichte immer tiefer und vielseitiger zu begründen. Im Berichte vom 3. November 1810 erklärten sie ihre Bereitwilligkeit, jedes Bessere anzuerkennen, sobald ihre Überzeugung bestimme, wünschten aber ebenso lebhaft, daß ihre Grundsätze zur Ausführung gedeihen möchten, wofern nichts Irriges darin nachzuweisen wäre. Sie schlossen mit der Bitte, daß der von ihnen ausgearbeitete Lehrplan für die Königsberger gelehrten Schulen, da er ein organisches Ganze ausmache, in seiner Integrität angewendet werden dürfte. Da einzelnes vielleicht nur wegen seiner Kürze dunkel und anstößig schiene, gaben sie zu den schon erwähnten beiden wichtigsten Punkten über die Anlage des Sprachunterrichtes und das Alternieren der Disziplinen eingehende begleitende Begründungen. Diese kommen im folgenden zum Abdruck (s. S. 332—338 unter Nr. I).

Die Sektion äußerte sich jetzt nicht direkt über diese Dinge; unmöglich aber konnte sie darin etwas ganz Verwerfliches sehen, da sie Gotthold, dem neuernannten Direktor des Collegium Fridericianum, bei der inneren Einrichtung des Gymnasiums Ende 1810 die Benutzung des von der Königsberger Deputation entworfenen Planes empfahl. Weil Schüler und Lehrer noch nicht den gestellten Anforderungen zu entsprechen vermochten, mußte dieser jedoch darauf verzichten, wie er der Sektion am 29. November mitteilte. Sicherlich mit herzlichem Bedauern; denn wenn irgend einer, war er für die Herbartschen Gedanken begeistert. Er suchte in Vorträgen, die er als Mitglied der Deputation und in der inzwischen eingerichteten pädagogischen Sozietät in Königsberg 1812 hielt, für das Verständnis und die Verbreitung der Gedanken zu wirken, daß die Schule auch den klassischen Sprachbetrieb in den Dienst des Gesinnungsunterrichts zu stellen und besonders für diesen Zweck mit dem Griechischen, und zwar mit Homer, zu beginnen habe. Erst jetzt auf Grund des Berichts über diese Vorträge Gottholds nahm die Sektion Gelegenheit, sich über den betreffenden Gegenstand zu äußern. Süvern formulierte in einem entworfenen, später nicht abgesandten Schreiben seine Bedenken dahin, daß die Hindernisse für die von der Königsberger Deputation vorgeschlagene Priorität des Griechischen namentlich in dem mangelhaften und fragmentarischen Zustande der ionischen Grammatik liege. Durch das in organischer Vollkommenheit Entwickelte den Geist der Jugend zu bilden und zum organischen Denken anzuleiten, nicht aber durch das Fragmentarische, scheint mehreren

Sachverständigen eine nicht zu vernachlässigende Regel der Pädagogik. Diese glauben auch, daß sich ein Unterrichtsgang für das Griechische vorzeichnen lasse, der die Rücksichten auf Geist und Herz der Jugend beide fortschreitend in gleichem Grade vereinigt und zeitig genug da anlangt, wo die Deputation ihn gleich angefangen wissen will.' So im Konzept. Der Deputation teilte er dann nur mit, daß er von der Wichtigkeit der Frage der Priorität des griechischen Unterrichts vor dem lateinischen wohl überzeugt sei, und daß man bei Feststellung des Gesetzes auf diese Verhandlungen Rücksicht nehmen würde.

Nur noch einige Bemerkungen seien hier über die Wirkung dieser Herbart'schen Gedanken in der Folgezeit gestattet. Neben Herbart wurde bald Disen ein eifriger Verfechter dieser Idee. Anfang der vierziger Jahre hat dann Ferdinand Ranke, der spätere Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, am Gymnasium zu Göttingen unter Herbarts Beihilfe diese Anordnung des klassischen Unterrichts geübt. Hier und da ist noch bisweilen ein Versuch gemacht worden. Allgemeine Anerkennung hat sich diese Methode nicht erwerben können. Aber etwas sehr Wesentliches davon ist doch in den späteren Gymnasialbetrieb übergegangen und hat sich darin bis zur neuesten Umgestaltung der Lehrpläne im Jahre 1891 erhalten, d. i. die Einführung der Knaben auf der Unterstufe des Gymnasiums in die Welt des griechischen und römischen Altertums, die freilich nicht zugleich mit der Aneignung der klassischen Sprachen geschah, sondern im Geschichtsunterrichte ihre Stellung erhielt. Leider ist in der untersten Klasse an Stelle der früher erzählten, dem kindlichen Geiste so natürlich eingehenden klassischen Sagen- und Heroenwelt die ihm völlig unverständliche und unfruchtbare Einführung in die vaterländische Geschichte getreten, für die dem neun- und zehnjährigen Knaben alle geographischen Voraussetzungen und in der Erzählung nicht zu umgehenden politischen Begriffe fehlen.

Ebenso ist wohl besonders auf Herbarts Anregung der Plan zur Errichtung eines Hauslehrer-instituts zurückzuführen, den die Deputation am 23. Mai 1810 der Sektion überreichte und den wir unter Nr. II (s. S. 338 ff.) zum Abdruck bringen. Das vorige Jahrhundert, in dem die Hofmeistererziehung infolge der mangelhaften öffentlichen Schulverhältnisse, welche besonders den höheren Ständen nicht genügten und deren Anforderungen nicht entsprachen, notwendig einen breiten Raum einnahm, brachte naturgemäß auch auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur eine Fülle von Schriften, in welchen Anleitung zu entsprechender Vorbildung der Hauslehrer geboten wurde. Rambach, Buschius sind besonders zu nennen. Den Vorschlag einer methodischen Seminarvorbildung machte zum erstenmale 1800 Heydenreich in seinem 'Privaterzieher'. Auch Niemeyer trat dann in den ersten Auflagen seines bekannten pädagogischen Werkes für diese Gedanken ein, später aber änderte er seine Ansicht und kam ganz davon zurück, da das Wesentliche, Menschenkenntnis und gesellige feine Umgangsformen in einer Gemeinschaft junger Männer, wie sie in einem Seminar vorhanden sei, sich nicht bilden könne. Der Vorschlag der Deputation fand

keinen Anklang bei der Regierung, wie der gleichfalls abgedruckte, von Schleiermacher herrührende Entwurf des Antwortschreibens zeigt. Lag es doch im Bestreben der Regierung, die öffentliche Erziehung so zu vervollkommen, daß das Institut der Hauslehrer mit der Zeit überhaupt überflüssig würde. Der Gedanke ist dann später nicht mehr angeregt worden.

Während Herbarts Leitung der Wissenschaftlichen Deputation 1811 wurde die Ausgestaltung des Schulplanes fortgesetzt, und zwar in Form von Lehrskizzen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Gotthold entwarf einen Lehrgang für den Unterricht in der Odyssee in der untersten Klasse, Hüllmann gab einen Abriss über die Anlage des Geschichtsunterrichts, Bessel für den mathematischen. Herbart selbst gab einen Versuch über das verschiedentlich Bildende verschiedener Sprachen; ferner Vorübungen in der Philosophie nach Art der Alten; eine Abhandlung über die Einrichtung des analytischen Unterrichts. In der letzten Sitzung des Jahres endlich legte er seine Gedanken über die Möglichkeit einer philosophischen Pädagogik und über die Abhängigkeit derselben von praktischer Philosophie und Psychologie vor.

Neben dieser wichtigen Thätigkeit bestand die Hauptarbeit dieses Jahres in der Begründung einer pädagogischen Sozietät und in den Verhandlungen über eine Vorbereitungsklasse für Gymnasien; über beide Gegenstände berichtete Herbart an die Sektion. Die beiden Schreiben kommen unter Nr. III und IV zum Abdruck (s. S. 340 und 341 ff.).

Zunächst einige Vorbemerkungen zu III. Der Gedanke pädagogischer Sozietäten, d. h. von Vereinigungen für die Erziehung begeisterter Männer, die sich zu gemeinsamer Arbeit und wechselseitigem Gedankenaustausch um die Deputationen als Mittelpunkte konstituieren sollten, war in Süverns freisinnigem Denken entsprungen. (Vgl. Diltheys oben erwähnten Aufsatz S. 230.) In seiner Idee war er noch durch die Erfahrungen bestärkt worden, die er mit dem im September 1810 fertig gewordenen Schulplane der Berliner Deputation gemacht hatte. Derselbe war zur Begutachtung an die Breslauer Deputation gegangen; und die Kritik hatte gezeigt, wie mannigfaltig und verschieden, ja zum Teil gerade entgegengesetzt die Ansichten der Schulmänner noch über Anforderungen und Leistungen der höheren Schulen waren. Von der ursprünglichen Absicht, den Berliner Lehrplan allen preussischen Anstalten als strikte Norm vorzuschreiben, stand er daher ab.

Vielmehr schien ihm nötig, zunächst besseres Verständnis für die Absichten der Regierung und größere Übereinstimmung in den Grundprinzipien unter den Schulmännern herbeizuführen. Eins der wichtigsten Mittel dafür war ihm, daß sich die wissenschaftlichen Deputationen, die noch zu wenig Berührung mit den Schulen hatten, in unmittelbare Beziehung mit denselben setzten.

'Auf offiziellem Wege', so hieß es in dem von Süvern entworfenen Reskript vom 10. Februar 1811 an die wissenschaftlichen Deputationen, 'ist dies nicht zu erreichen, sondern eher in einer freien Verbindung der Rektoren oder oberen Lehrer der gelehrten Schulen . . . mit den wissenschaftlichen Deputationen. In einer solchen Art von päd-

Schulmänner einander näher zu bringen, sie um einen Mittelpunkt, von dem aus sie angeregt und belebt werden könnten, zu vereinigen, Ideenaustausch unter ihnen zu befördern und sie dadurch zu einem Corps zu bilden, welches die innere Verbesserung der Schulen als gemeinsame Sache betrachte, für die es wetteifernd mit Kraft streben müsse. Betreffs des letzten Punktes im Herbartschen Berichte bemerkte das Departement, daß es schon früher den Gedanken einer Veranstaltung gefaßt habe, welcher der wissenschaftlichen Deputation Gelegenheit geben werde, die Schulmänner ihrer Bezirke alle kennen zu lernen und sie der Reihe nach jährlich auf längere Zeit in Königsberg zu sehen, auch durch Belehrung daselbst auf sie einzuwirken. Die Sektion beabsichtigte nämlich, die Universitäten des Staats zur Nachbildung der schon angestellten Lehrer gelehrter Schulen auf dieselbe Weise zu nützen, wie sie die Normalinstitute mit zur Nachbildung der schon angestellten Elementarlehrer verwende. Die erste pädagogische Sozietät fand im Juni 1811 statt. Herbart eröffnete sie mit einem kurzen Vortrage. Daran schloß sich eine Diskussion über Elementarschule, über Bildung und Herbeischaffung geeigneter Lehrer.

(IV.) Es herrschte damals bei vielen Pädagogen die Ansicht, daß es zweckentsprechend sei, dem Gymnasium eine eigene elementare Vorbereitungs-klasse zu geben. Direktor Gotthold hatte den Wunsch ausgesprochen, daß eine solche am Collegium Fridericianum eingerichtet werde. Ganz allgemein für die Gymnasien überhaupt geltend entwickelte Herbart in einem Berichte vom 21. November 1811 die Gründe für diese Einrichtung. Ebenso wenig wie Schleiermacher darf also auch er von denen, welche für einen gemeinsamen Unterbau aller Schulen schwärmen und die Gymnasial-Vorschule beseitigt wissen wollen, für ihre Ansicht ausgespielt werden. Die Sektion äußerte sich vorläufig nicht weiter darüber. Erst durch Gottholds unausgesetzte Bemühungen, wenigstens für seine Anstalt eine solche Vorbereitungs-klasse zu erwirken, sah sie sich genötigt, dazu Stellung zu nehmen. Dieser hatte sich Anfang Januar 1812 schon zum zweitenmale mit seinem Anliegen an die ostpreussische Regierung gewendet und sie um ihre Vermittelung bei der Sektion angerufen. Sein Hauptgrund war, daß die Schüler von den Elementarschulen nicht genügend vorbereitet auf das Gymnasium kämen. Die Regierung fügte in ihrem Berichte an die Sektion den von Gotthold dargelegten Gründen zwar einige Bedenken hinzu, besonders daß die geplante Einrichtung den bereits getroffenen Bestimmungen über die Trennung der Elementarschulen von den gelehrten entgegen sei, ferner daß dadurch der Organismus der Anstalt leicht über Gebühr anwachsen könnte, so daß deren Direktion erschwert sei, sprach sich aber trotzdem nicht dagegen aus, sondern stellte die Entscheidung der Sektion anheim.

Hierauf nun erklärte sich diese in einem Schreiben vom 27. Februar 1812 dahin, daß sie durchaus nicht auf dem Standpunkt stehe, schlechterdings mit keinem Gymnasium eine Elementarklasse verbunden sehen zu wollen; daß es nur jetzt im vorliegenden Falle wegen des Kostenaufwandes und wegen der hinreichenden Zahl von Elementarschulen in Königsberg nicht rätlich sei, eine

Quarta (den Anfang mit den ersten vier Büchern der Odyssee eigentlich schon auf Quinta, wenn ein gehöriges Sexta eingerichtet wäre, um vorläufig die Ungleichartigkeit der Schüler so weit als nöthig zu beseitigen) und den Virgil spätestens auf Tertia. Dazu paßt keine Abtheilung der Lehrer in Ober- und Unterlehrer. Mögen die ältern Lehrer etwas größere Einkünfte haben, mögen sich die jüngern Lehrer im Ganzen mehr mit jüngern Kindern beschäftigen; mag überhaupt die nothwendige, aber, wie es scheint, zur Zeit noch von Wenigen erwogene Verbesserung schwer einzuführen seyn: aber wenn die Einrichtung, nach welcher ein förmlich abgesonderter Stand der Oberlehrer auf diejenigen drückt, die mit den Kindern die schwerste Arbeit haben, — jetzt durch ein neues Statut befestigt werden, und ich dazu meine Unterschrift geben soll: so ist es nothwendig, daß ich, weit entfernt, beizustimmen, vielmehr durch die gegenwärtige Protestation mich gegen den Vorwurf verwahre, als sey ich, ohne Ursache, meinen längst festgestellten und allen meinen pädagogischen Erfahrungen völlig angemessenen Grundsätzen untreu geworden.

C

HERBARTS BERICHT ÜBER DIE IM NORMALINSTITUT VORGENOMMENE
ÖFFENTLICHE PRÜFUNG 1813

Das Königsberger Normalinstitut hatte anfangs mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die hie und da sich geltend machende feindselige Stimmung gegen die Pestalozzi-Methode fand noch ihre Nahrung in den Mißgriffen Zellers (vgl. Diltheys Aufsatz über Süvern). Auch sein Nachfolger Bencke vermochte nicht, die eingerissenen Schäden zu beseitigen, das Institut der ihm zugedachten Bestimmung entgegenzuführen und die Vorurteile zu besiegen, die ihm vielfach entgegenstanden. Erst Pestalozzis Schüler Hagenauer, der am 7. März 1812 die Leitung des Instituts provisorisch, bald dann definitiv übernahm, brachte neues Leben in die Leitung. In einer die Sektion völlig befriedigenden Weise legte er in einem umfassenden Promemoria vom 8. April 1812 seine Gedanken und Pläne betreffs des Instituts dar; und die Kommissarien Krause und Scheffner konnten nur bestätigen, daß ihm die Durchführung seiner Ideen ganz im Sinne des ursprünglichen von der Reform beabsichtigten Zweckes gelinge.

Im März 1813 veranstalteten die Kommissarien eine Privatuntersuchung und Prüfung im Institute und gewannen dadurch, wie sie in ihrem Berichte an die Sektion hervorhoben, die Überzeugung, daß die Anstalt wohl noch nie so gut versorgt gewesen sei wie zu dieser Zeit.

Um die Bedenken gegen die neue Lehrart, die noch immer zahlreiche Gegner hatte, ferner um die zum Theil noch herrschende Unkunde über das im Normalinstitut Geleistete und die sich darauf gründenden Vorurteile zu beseitigen, wurde am 10. und 11. August desselben Jahres eine öffentliche Prüfung der Zöglinge des Instituts veranstaltet. Diese sollte nach dem Urtheile der Kommissarien auch dazu dienen, festzustellen, ob ein Fortschritt in dem Unterrichts- und Erziehungsbetrieb des Instituts wahrnehmbar, und ob der neuen Methode wirklich ein sichtbarer Einfluß auf des Wachstum zuzuschreiben sei. Die Prüfung wurde in den Zeitungen angekündigt und, wer Anteil zu nehmen wünschte, eingeladen.

Schon am ersten Tage fand sich auch eine nicht geringe Anzahl von Besuchern aus allen Ständen ein, eine noch größere am darauf folgenden Tage.

tiven stempelt, und dafs ein solcher Anschluß von den gröfsten Unzuträglichkeiten begleitet ist, hebt Fauth (S. 84) mit Recht hervor.

Ist es denn aber auch nötig, dafs die grammatischen Gesetze, die von Männern mit reicher Kenntnis der Sprache aufgestellt worden sind, von unseren Schülern selbst gefunden werden, die erst die einzelnen Erscheinungen der Sprache kennen lernen müssen? Oder ist es nötig, überall oder auch nur oft im grammatischen Unterricht dieses Denkverfahren zu üben? Dafs wirkliche Induktion auch hier möglich ist, zeigt Cauer (a. a. O. S. 28); er weist besonders auf die Bedeutungslehre hin. Das Vokabellernen wird durch passende Verwendung der Induktion, aber auch der Deduktion, für Schüler und Lehrer an Interesse gewinnen und erleichtert werden. Aber wenn auch der Sprachstoff nicht viel Gelegenheit zur Anwendung des induktiven Verfahrens böte, läfst es sich nicht an dem Inhalte der Lektüre nachweisen und üben, und bieten nicht die deutschen Aufsätze reichlichen Anlaß dazu? Denn überall, wo Erscheinungen desselben Begriffes betrachtet werden, um den vorhandenen Begriff aus diesen Erscheinungen durch ein neues ihm adhärierendes Merkmal näher zu bestimmen, liegt Induktion vor, ob wir nun Gegenstände der Natur und des menschlichen Lebens oder Bildungen der Sprache, ob wir Körperliches oder Geistiges untersuchen.

Begriffsbestimmung, Deduktion, Induktion sind gleich wichtige komplizierte Denkverfahren, von denen jedes auch deutlichste Anschauung des Einzelnen voraussetzt. Wenn der grammatische Unterricht zu den beiden ersten ganz besonders anleitet, leistet er genug. Er wird es aber nur dann können, wenn er auf ein geschlossenes System hinarbeitet und den Anspruch festhält, einen selbständigen Faktor der Jugendbildung neben der Lektüre darzustellen.
